

ESCOLA PLURAL: A FUNÇÃO DE UMA UTOPIA

RESUMO

O texto discute os fundamentos da diretriz de política educacional do município de Belo Horizonte condensados na proposta pedagógica denominada Escola Plural. A partir da noção do direito à educação, o texto aborda os elementos que gestaram a proposta, seu significado político-pedagógico, bem como alguns dos aspectos que, no processo de avaliação recentemente realizado, emergem como pauta de discussão da experiência concreta vivenciada, hoje, pelo conjunto de escolas municipais de Belo Horizonte.

ESCOLA PLURAL: A FUNÇÃO DE UMA UTOPIA

Maria Céres Pimenta Spínola Castro¹

Este trabalho pretende apresentar algumas reflexões sobre a Escola Plural, que condensa as diretrizes da política municipal de Belo Horizonte, na área da educação. Sem pretender esgotar o conjunto de questões suscitadas pelo tema, o texto aborda alguns aspectos que, no nosso entendimento, expressam certos núcleos tematizados no debate atual sobre a educação brasileira. No desenvolvimento da discussão, optamos por tratar de forma mais geral as questões, remetendo para a bibliografia específica as informações relativas aos “eixos norteadores” da Escola Plural e às definições que, no plano propriamente pedagógico, delineiam a reordenação da escola, na proposta em questão.

Obviamente, esta opção, ao enfatizar a dimensão política da Escola Plural, pode ter deixado de lado aspectos da sua dimensão empírica que possibilitariam uma compreensão mais adequada. Entretanto, mesmo correndo este risco, pareceu-nos mais relevante abordar aqui, neste texto, questões que demandam o debate mais qualificado dos pesquisadores, educadores e estudiosos que constituem este fórum.

¹ A autora é professora aposentada da UFMG, mestre em Educação pela FAE/UFMG, doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP(IFICH) e Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, gestão 1997/2000.

A DUPLA UTOPIA DA NOSSA “MODERNIDADE INCOMPLETA”

Ao discutir as experiências de reformas educacionais que se processam em diversos países europeus, Perrenoud² afirma que tais experiências “confrontam-se com um desafio que, sem ser novo, torna-se urgente: *passar da escolarização à formação de todos.*” Pois, no entendimento deste autor, “querer ensinar e conseguir fazê-lo com todo o mundo é uma utopia bem moderna”. Entretanto, se lançarmos este desafio para a nossa realidade específica deparamo-nos, a rigor, com a constatação de que necessitamos realizá-lo duplamente, pois, no caso brasileiro, a formulação adequada seria: *garantir a escolarização de todos e, ao mesmo tempo, assegurar a formação de todos*”.

Afinal, é relativamente recente, ainda que não generalizada, a consciência de que é inaceitável a existência de crianças fora da escola e tem sido enorme o esforço da sociedade de buscar garantir o acesso à escola, tanto das crianças de sete a catorze anos, no ensino fundamental, quanto daqueles jovens e adultos que não tiveram, na idade própria, a possibilidade de frequentarem a escola. Desta forma, a universalização do acesso à escola ainda é uma utopia na nossa sociedade, expressando-se sob a forma da luta social por mais vagas no sistema público, tendo sido a tônica das políticas públicas na esfera da educação nos últimos vinte anos.

Entretanto, a experiência produzida pela democratização do acesso à escola tem gestado a consciência de que oferecer vagas no ensino fundamental – único nível de educação obrigatório no país – é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir o direito à educação à grande maioria dos nossos alunos. A presença de um aluno com características diferentes daquelas idealizadas pela escola tornou evidente o fato, para educadores e para gestores dos sistemas públicos, de que a denegação do direito à educação se processava também pelas características de funcionamento internas à escola, tanto quanto pela persistência da adversidade social que se manifesta na externalidade da instituição escolar. Esta evidência, correlata ao processo de renovação pedagógica que se processava, se construía a partir do que se denominou “fracasso escolar”, expresso nos altos índices de reprovação e evasão que se manifestavam, notadamente, em relação aos contingentes de alunos oriundos das camadas populares e cujo acesso à escola havia se

² PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 169.

dados mais recentemente. Inicialmente, o “fracasso escolar” parecia revelar a inadequação do aluno à escola, o que acabava por tornar legítima sua exclusão social. Incapaz de prosseguir nos seus estudos – exposto à reprovação e à repetência múltiplas que levavam, em muitos casos, à evasão do sistema – o aluno (e sua família) acabava por internalizar a exclusão e por torná-la legítima enquanto expressão de incapacidade ou inadequabilidade individual. O direito à educação, visto apenas enquanto direito de acesso à escola, se tornava, então, a forma social de legitimar a exclusão já que a garantia de acesso sem modificação da função e organização escolar evidenciava a inadequação do aluno à escola.

A experiência dos educadores³ acabou por desvendar os mecanismos que, na internalidade da escola, levavam à denegação do direito à educação, e possibilitou o surgimento de iniciativas que, transgredindo as regras escolares e as práticas pedagógicas produtoras do “fracasso do aluno”, buscavam recompor a utopia de que o acesso à escola tornasse efetivo o direito à educação. Emergiu, portanto, uma consciência, ainda que pontual e fragmentada no tecido social, de que assegurar o direito à educação e, assim, possibilitar a emergência de uma escola comprometida com a inclusão social e com a cidadania demandava mais do que a formulação de estratégias promotoras do acesso à escola – oferta de vagas, mecanismos de racionalização e adequação da oferta, chamada pública dos candidatos, entre outras – mas a alteração de uma instituição que refletia na sua própria estrutura e organização as matrizes geradoras de uma cultura excludente. Compreendeu-se que era preciso construir uma nova ordenação da escola capaz de assegurar a inclusão de todos, particularmente daqueles contingentes populacionais sistematicamente excluídos e/ou marginalizados, garantindo-lhes não apenas o acesso à educação formal, mas sobretudo a possibilidade de participar da construção de novos conhecimentos e da apreensão dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade.

A rigor, a nossa experiência contemporânea no campo da educação levou a uma espécie de “releitura” da noção do direito à educação, buscando realizá-lo naquilo que a

³ Estamos aqui nos referindo à noção de experiência em E.P. Thompson, ou seja, “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos ou a muitas repetições de um mesmo acontecimento”. Sobre o assunto ver: THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 15.

nossa “modernidade incompleta” produzia enquanto sua denegação, pois há décadas inscrita como direito social no país, a educação vem sendo desconstituída nas práticas sociais cotidianas que parecem fazer da lei um estatuto inócuo do ponto de vista dos setores excluídos da sociedade. Impõe-se, portanto, sem desfazer da compreensão da importância das garantias legais e da armadura constitucional que constroem suas possibilidades de efetivação, compreender o direito enquanto prática social articulada à dinâmica societária.⁴

A EMERGÊNCIA DA ESCOLA PLURAL: A CONSTRUÇÃO DE SEUS PONTOS CARDEAIS

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte conta atualmente com 178 escolas, cerca de 9000 professores e 200 mil alunos, oferecendo o atendimento em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e as modalidades de educação especial e de jovens e adultos. Sua constituição inicia-se em 1948, quando é criada a primeira escola municipal de Belo Horizonte, com expressivo crescimento especialmente nos últimos 20 anos. Sua história revela um movimento em busca da democratização da educação, articulado com um processo de luta empreendido pelos seus profissionais em defesa da escola pública.

Ao longo dos anos, as relações sociais na escola foram se modificando, em função da maior participação da comunidade escolar, do envolvimento dos movimentos sociais, dos sindicatos de trabalhadores de ensino, de intelectuais oriundos das universidades, que buscavam formas de democratização das relações no interior da escola pública, através da participação nas associações de pais e alunos, colegiados, conselhos de classes, assembleias escolares, instâncias coletivas de construção de novas propostas. Essas iniciativas traduziam, num primeiro momento, a luta pela construção de mais escolas e por melhores condições de trabalho, incorporando, mais tarde, as reivindicações pela qualidade da educação e a formulação de políticas pedagógicas inovadoras.

A luta dos educadores da Rede Municipal acabou por levar a administração municipal a se comprometer com a democratização da educação e resultou no processo de eleição direta para diretores e vice-diretores das escolas municipais, iniciado em 1989,

⁴ Estamos aqui adotando como referência fundamental para a discussão do direito a perspectiva formulada por TELLES, V. da S. *A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza*. São Paulo: Departamento de Sociologia da USP, 1992. (Tese, Doutorado em Sociologia)

bem como no fortalecimento dos colegiados e das assembléias escolares, com a participação de toda a comunidade escolar.

O Primeiro Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal, realizado em 1990, possibilitou a discussão e o estabelecimento de normas gerais de funcionamento das escolas, a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e o reconhecimento da importância dos projetos político-pedagógicos das escolas. Estes projetos expressavam, na internalidade de cada escola que o elaborava, a busca de alternativas para resolver os problemas de evasão, repetência e outras práticas de exclusão que faziam parte do cotidiano escolar, bem como procuravam construir possibilidades pedagógicas de oferta de um ensino de melhor qualidade.

Esse movimento, em paralelo a uma grande expansão da Rede Municipal, tanto em termos do número de alunos atendidos quanto em relação ao número de escolas criadas, beneficiou-se, ainda, do amplo debate sobre educação que se fazia presente desde os anos 70 e que forneceu elementos significativos para a renovação pedagógica que se construía no âmbito do município.

As experiências acumuladas nesse processo possibilitaram — e até mesmo exigiram — a formulação de uma proposta que instituisse diretrizes políticas e pedagógicas para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e identificasse os princípios norteadores de uma escola que surgia a partir da luta pela autonomia e pela gestão democrática, devolvendo-a aos profissionais da Rede Municipal, aos pais e alunos como uma proposta global de governo para a educação municipal: a Escola Plural.⁵

Ao captar a direção que se gestava no conjunto das experiências das escolas municipais, a Escola Plural impulsionou transformações substantivas, seja na estrutura da escola, seja na concepção acerca do conhecimento trabalhado ou mesmo na esfera de sua representação social. Buscando fortalecer a autonomia das diferentes escolas através da garantia da institucionalização das experiências pedagógicas que ali se construía, a Escola Plural se propôs a articular *conhecimento e vida social, identidade e diversidade*

⁵ Na proposição apresentada em 1994, a Escola Plural é assumida como expressão da multiplicidade de experiências que as próprias escolas municipais vinham desenvolvendo, na busca do equacionamento dos problemas relativos ao “fracasso escolar”, especialmente do alunos oriundos das camadas populares. Neste sentido, como proposta de governo, a administração municipal assumiu a escola emergente, construindo coletivamente uma perspectiva político-pedagógica que pudesse intervir nas estruturas seletivas e

cultural, formação e humanização, cidadania e direitos. Desta forma, potencializou os debates que já vinham ocorrendo no interior das escolas sobre o desafio ético, político e pedagógico de construção de uma escola inclusiva, que efetivamente conseguisse dialogar com os anseios e diversidades da sociedade, garantindo às crianças, adolescentes, jovens e adultos de nossa cidade a vivência plena do direito à formação escolar.

Concebendo a educação pela ótica do direito, a Escola Plural propõe uma mudança radical nas estruturas excludentes, discriminatórias e hierarquizadas das instituições escolares, possibilitando uma organização pautada na construção de uma escola mais democrática e igualitária. A partir da análise do cotidiano escolar, a Escola Plural redefine aspectos que tradicionalmente contribuíam para a exclusão de amplos setores da sociedade, apontando para a necessidade de se construir uma nova organização pautada na horizontalidade das relações, possibilitando um avanço na gestão democrática e na construção da prática educativa pelo coletivo de profissionais, pais, alunos e comunidade em geral.

Nesse sentido, a noção de direito à educação na Escola Plural apresenta-se sob uma nova ótica, incorporando a dimensão das práticas, discursos e valores que afetam as maneiras como as desigualdades são figuradas no cenário público, alterando o modo como os interesses se expressam e os conflitos se realizam. Inaugura, portanto, uma nova concepção de direito que não se restringe às garantias inscritas na lei e nas instituições. Significa pensar os direitos e a cidadania pelo ângulo da dinâmica societária, mais especificamente sobre o modo como as relações sociais se organizam, sem negar a importância da ordem legal e da armadura institucional garantidoras da democracia e da cidadania.

A escola passa a ser pensada e vivida como espaço plural e público de interlocução, cuja prática democrática renova e possibilita ações pedagógicas diferenciadas, gestadas nas experiências de sujeitos que se reconhecem como interlocutores válidos, que conquistaram o direito de definir aquilo no qual querem ser

incluídos. Assim, na re-leitura que propõe da noção do direito à educação, a Escola Plural se propõe a construir *o direito a ter direitos*.⁶

Implementada enquanto diretriz de política educacional, na Rede Municipal de Educação, a partir de 1995, ainda sob a forma de uma experiência pedagógica autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, a Escola Plural condensa na sua formulação uma nova concepção de educação que busca transformar a *função* e a *feição* da escola pública, pois:

- Concebe a educação como direito e não como estratégia para assegurar interesses privados de grupos ou de classes;
- Garante a permanência do aluno, através de aprendizagens significativas e de qualidade;
- Tem como princípio o respeito ao aprendiz, qualquer que seja sua idade, classe, grupo étnico, compreendendo-o como sujeito de direitos;
- Propõe uma escola inclusiva e, portanto, capaz de respeitar a pluralidade e diversidade de ritmos de aprendizagem e as vivências culturais dos alunos;
- Assegura o direito de acesso aos conteúdos socialmente produzidos e sua apreensão de forma contínua e ininterrupta;
- Amplia as funções da escola, resgatando sua função socializadora;
- Propicia o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

Em suma, uma escola que busque uma forma de estruturação que articule uma nova representação social – uma escola de qualidade para todos os sujeitos que dela participam – espaço de socialização e vivência, no qual as experiências significativas dos sujeitos aí incluídos possam legitimamente se expressar. Um espaço público e plural em que o conhecimento escolar se constitua no processo ativo de interlocução entre

⁶ O termo é de Hannah Arendt e se refere à possibilidade de inscrição de direitos pelo pertencimento a um corpo político constituído, ou seja, somente é possível ter direitos aqueles que estão inscritos como cidadãos numa dada sociedade. “ Ter direitos significa, portanto, no dizer de Hannah Arendt, pertencer a uma comunidade política na qual as ações e opiniões de cada um encontram lugar na condução dos negócios humanos. É isso que ela quer dizer quando afirma a exigência de um espaço no qual cada um pode ser julgado por suas ações e opiniões, e não pelo que são, enquanto classe, origem ou raça. ‘Ter direito a ter direitos’ é a expressão que sintetiza a questão proposta por Hannah Arendt. Sobre o assunto ver: TELLES, V. da S. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o

educadores e educandos, tomados na multiplicidade das dimensões cognitivas, afetivas, estéticas e éticas, constitutivas do processo educativo que busca a construção de sujeitos ativos e emancipados.

O direito à educação se expressa, assim, no direito à inclusão e permanência numa escola que aborde também as múltiplas dimensões da formação humana. Supõe, portanto, que a proposta curricular contemple a pluralidade das dimensões da formação das crianças, dos jovens, dos adultos – sujeitos do conhecimento ali constituído – e dos próprios profissionais que com eles trabalhem. Busca-se construir uma escola sintonizada com a pluralidade das experiências e necessidades culturais dos educandos; uma escola que resgate sua condição de tempo e espaço de socialização e de vivências, de individuação, de cultura e de construção de identidades.

Nessa perspectiva, o direito à educação se constitui como direito à cultura e para isso é fundamental que a escola se perceba com espaço de vivência e criação cultural, abrindo-se às práticas culturais do seu entorno e da própria cidade, assegurando que essa postura se materialize e se expresse na sua proposta pedagógica, garantindo assim que a experiência escolar possa se tornar, de fato, uma experiência cultural significativa, buscando ressignificar os espaços da cidade enquanto espaços educativos.

Para se tornar espaço verdadeiramente educativo, a escola precisa superar a concepção de aprendizagem centrada na transmissão-recepção de informações e saberes. O direito à formação pode se efetivar tão somente mediante a participação dos sujeitos no processo de conhecimento. Assim, é fundamental assegurar espaços coletivos de construção de práticas pedagógicas, espaços escolares humanizados pela presença e ação significativas dos sujeitos que constituem a instituição escolar: propiciando vivências coletivas de valores, interações em espaços diversificados, uso de múltiplas linguagens, de comunicações, de pesquisa, bem como a interação com a multiplicidade de processos de produção externos à escola. Nesta acepção, o direito à educação incorpora o direito à participação: no processo de construção do conhecimento escolar e na gestão da instituição. Busca envolver todos os sujeitos articulados pela experiência educativa – professores, funcionários, alunos e suas famílias. O valor social da escola e da formação

escolar é estrategicamente ressignificado; a participação se torna um direito efetivo e sua experiência passa a ter possibilidade de se incorporar na dinâmica de funcionamento da instituição.

Entretanto, é fundamental compreender que a experiência escola é um tempo de vivência de direitos, rompendo-se, portanto, com a idéia de que a escola é um tempo de preparação para o exercício de direitos, no futuro. É preciso reconhecer o educando como sujeito de direitos, no presente. Um indivíduo singular e único que experimenta, no presente, aqui e agora, *o direito a ter direitos*, pela plena garantia de seu desenvolvimento. Torna-se, assim, essencial eliminar as rupturas e descontinuidades nos processos de formação, a maioria delas provocada pelos mecanismos de reprovação/retenção, pois reconhece-se a força socializadora e formativa do convívio entre aprendizes da mesma idade ou *ciclo de formação*⁷. O direito a convivência entre iguais, pares da mesma idade de formação, bem como o direito à formação contínua e ininterrupta é um dos direitos decorrentes da concepção do direito à educação na perspectiva da Escola Plural.

ESCOLA PLURAL: UMA INTERVENÇÃO RADICAL

Ao longo do processo de construção da Escola Plural deparamo-nos, muitas vezes, com um sem número de questões que indagam, de forma diferente, a experiência em curso. Temos nos debruçado em muitas delas, mas no contexto deste trabalho gostaria de me deter em duas especificamente. Em primeiro lugar, naquelas questões que indagam do sentido da Escola Plural e que a caracterizam sob diversos títulos: a experiência da Escola Plural seria basicamente a instituição de um novo método de ensino⁸, de uma alteração metodológica que buscaria, essencialmente, construir, com base nos avanços das teorias da aprendizagem, novas maneiras de constituição de um processo de ensino-aprendizagem bem sucedido. Tais dimensões, certamente, estão

⁷Sobre o conceito de *Ciclo de idade de formação* na Escola Plural ver: BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Ciclo de formação e trabalho coletivo de professores*. Belo Horizonte: PBH, 1998.

⁸É interessante perceber que a visão da Escola Plural como método, ou como metodologia, é muito freqüente na cobertura da mídia e expressa, de certa maneira, uma concepção do senso comum de que as alterações na educação se circunscrevem ao campo da “didática” ou “dos métodos de ensino”.

presentes na proposição da Escola Plural e são extremamente importantes para a sua constituição e efetivação. Compreender e incorporar os avanços disponíveis, no plano da teoria, relativos aos atos do “ensinar e do aprender”, correlacionando-os aos sujeitos que os efetivam na relação pedagógica, são elementos significativos da Escola Plural e muito do que se fez e se avançou no terreno propriamente pedagógico, na sua efetivação em diversas escolas municipais, somente foi possível pela presença de formulações mais adequadas do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, apreendê-la apenas nesta dimensão é abordar a Escola Plural numa perspectiva extremamente redutora.

Uma outra forma também muito usada para dar conta do significado da Escola Plural é vê-la como “inovação pedagógica”. Mesmo adotando uma perspectiva mais global, pois não circunscreve a Escola Plural ao campo dos avanços relativos às teorias de aprendizagem, a idéia de “inovação pedagógica” se mostra essencialmente tributária dos progressos da teoria pedagógica em suas várias dimensões. Assim, ainda que numa visão mais totalizante, percebe a Escola Plural como expressão da reordenação da própria instituição escolar, em termos da (re)organização dos tempos e dos espaços escolares, de novas relações com o conhecimento, de novas concepções e práticas avaliativas, de construção de identidades profissionais correlatas às novas funções exercidas pela escola. Tal identificação do sentido da Escola Plural tem encontrado sua legitimidade frente às evidências da inadequação estrutural da escola para acolher de forma bem sucedida todos os alunos. Entretanto, ainda que relevante para a construção da experiência, especialmente em termos de proposições pedagógicas para fazer frente aos desafios colocados pela democratização da educação, a compreensão da Escola Plural como modalidade de ‘inovação pedagógica’ também não consegue dar conta da dimensão fundamental da proposta, já que, mesmo apreendida numa perspectiva mais totalizante, a idéia de “inovação pedagógica” acaba por deixar de lado a dimensão fundante da proposta que é a noção do direito à educação, na perspectiva da reelaboração que o exercício deste direito, enquanto *cidadania em ato*, tem procurado estabelecer.

Uma outra perspectiva apontada refere-se à compreensão de que a Escola Plural seria uma intervenção radical na cultura, seja na cultura presente na escola, seja na cultura acerca da escola e condensada nas práticas sociais. Tais formulações, ainda que mais próximas da concepção nuclear da Escola Plural, acabam por lidar com uma noção

de cultura descolada da sua função política. Em outras palavras, ao tomar a questão como relativa à dimensão cultural, tais maneiras de conceber a proposição da Escola Plural apenas resvalam pela constatação de que são as práticas sociais, enquanto ações, discursos e valores, o terreno próprio da denegação do direito à educação, ainda que este direito já esteja inscrito nos dispositivos legais relativos à educação. Assim, é na trama das relações sociais – em outros termos, é no interior de uma cultura “que tem por pano de fundo uma gramática social (e política) regida por regras muito excludentes que repõem velhas hierarquias, criam outras tantas e excluem do jogo as maiorias”⁹ - que o direito à educação é destituído. Aprender a Escola Plural enquanto uma intervenção radical na cultura é vê-la enquanto inscrição do direito na trama social – no espaço escolar na sua dimensão de prática pedagógica; nas relações da escola com a sua comunidade, na dimensão de prática social e de ação política – que busca realizar uma cidadania que reivindica e luta por seus direitos. É, portanto, na dimensão propriamente política, inscrita na dinâmica societária e tributária dos avanços pedagógicos, que a proposta da Escola Plural pode ser adequadamente abordada, sendo essa dimensão política o que melhor traduz os dois princípios fundantes da Escola Plural: o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva.¹⁰

Em segundo lugar, é interessante refletir sobre os questionamentos que são feitos em relação à estratégia de implementação da Escola Plural. Alguns destes questionamentos indagam se, ao invés de fazê-lo como diretriz de política pedagógica para toda a Rede de Escolas Municipais, no Ensino Fundamental, não teria sido mais

⁹ TELLES, V. da S. *A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza*. São Paulo: Departamento de Sociologia da USP, 1992. (Tese, Doutorado em Sociologia) p. 76 De acordo com Telles ,ao tratar da questão da pobreza e de sua relações com a noção de direito, “muita coisa mudou no Brasil atual”. (...) Para usar a expressão de Weffort, a ‘descoberta da sociedade’ se fez na experiência dos movimentos sociais, das lutas operárias, dos embates políticos que afirmavam frente ao Estado, a identidade de sujeitos que reclamavam por sua autonomia, construindo um espaço público informal, descontínuo e plural por onde circularam reivindicações diversas. Espaço público onde se elaborou e se difundiu uma ‘consciência do direito a ter direitos’, conformando os termos de uma experiência inédita na história brasileira, em que a cidadania é buscada como luta e conquista e a reivindicação de direitos interpela a sociedade enquanto exigência de uma negociação possível, aberta ao reconhecimento dos interesses e das razões que dão plausibilidade às aspirações por um trabalho mais digno, por uma vida mais decente, por uma sociedade mais civilizada nas suas formas de sociabilidade.” TELLES, op.cit. p. 74

¹⁰ É ainda nessa acepção que podemos compreender a realização da Constituinte Escolar, hoje em curso na Secretaria Municipal de Educação. Enraizar a Escola Plural nos diferentes espaços educativos da cidade, torná-la tema da discussão dos diferentes sujeitos afetos à questão da educação pública e tomá-la como objeto de deliberação de espaços públicos de interlocução constituem os objetivos da Constituinte Escolar.

adequado implementá-la sob a forma de “Projeto Piloto”, ou seja, em algumas escolas previamente selecionadas para levarem em curso a experiência e, após um tempo de acompanhamento e avaliação, ser estendida às demais; ou ainda sob a forma gradual de adesão, com mecanismos de convencimento, produzidos pelos resultados positivos obtidos. É interessante observar que Perrenoud apresenta algumas reflexões exatamente sob este aspecto, ao discutir a adoção de “ciclos de aprendizagem” nos países francófonos.¹¹ Neste caso, para o autor, a transformação do sistema educacional assume uma “dinâmica de inovação bastante particular: trata-se de fazer evoluir de forma ampla, em uma direção determinada, mas sem dispor de um modelo de referência preciso em relação ao qual se poderia tender por etapas. A inovação assume, então, a forma de uma ‘pesquisa-ação’, em larga escala, envolvendo todos os atores do sistema, mais do que a difusão de um modelo completo já experimentado no âmbito de uma experiência-piloto”. Para ele, “os caminhos da inovação são mais misteriosos, menos racionais” e quando se referem a transformações mais profundas e radicais, como é o caso da Escola Plural, é essencial que se rompa com “a idéia simples de que uns inventam a solução e que outros a aplicam” e, para isso, é “preciso pôr a totalidade dos sistema educativo em movimento”, de forma a autorizar e “encorajar cada escola a progredir, sem adotar um modelo pronto, em uma espécie de alternância entre momentos de imitação inteligente e momentos de invenção”. Além disso, é preciso lembrar que no plano prático da implementação, houve uma efetiva gradualidade – em cada escola, dependendo da sua história e das suas circunstâncias específicas, bem como do nível e modalidade do ensino oferecido¹² - o que tornou a implementação, de fato, uma operação que colocou “em movimento” a totalidade da Rede Municipal de Belo Horizonte. Mas, mais do que isso – e certamente mais fundamental – é que tornou visível a opção política que a administração municipal adotava enquanto diretriz de política educacional no âmbito da cidade, delimitando um campo de transformação da ação educativa comprometida com a cidadania e com o direito à educação.

Sobre o assunto ver o material publicado pela Secretaria Municipal de Educação sobre a Constituinte Escolar.

¹¹ PERRENOUD, op.cit.p. 160 e seguintes

¹² A implementação da Escola Plural inicia-se no nível do Ensino Fundamental, pelo 1º e 2º ciclos de formação, prioridade definida para os anos de 1995 e 1996. A partir de 1997 busca-se fazer com que cada

AVALIAÇÃO DA ESCOLA PLURAL: COMPROMISSO COM A INTERLOCUÇÃO NO ESPAÇO PÚBLICO

Em 1994, o Conselho Estadual de Educação, ao autorizar a implementação da Escola Plural, sugeriu que, após quatro anos, se realizasse uma avaliação da experiência, de maneira a indicar avanços, dificuldades e necessidades de ajustes ou correções na perspectiva originalmente aprovada. Entretanto, com a aprovação da LDB, em 1996, e com a criação do Sistema Municipal de Ensino, que estabeleceu a autonomia do município em termos da sua organização, remetendo-o ao plano normativo do também recém-criado Conselho Municipal de Educação, a avaliação externa do processo poderia ter sido dispensada¹³. A Secretaria Municipal de Educação entendeu, no entanto, que a sugestão do Conselho Estadual deveria ser adotada e numa ação coordenada com a Faculdade de Educação da UFMG, através do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) e a Fundação Ford promoveu um processo de avaliação da experiências cuja metodologia e resultados estão disponíveis em livros (distribuídos em todas as escolas municipais) e estão subsidiando as discussões em curso na Constituinte Escolar, envolvendo toda comunidade escolar afeta à Rede Municipal de Ensino.

Razões de diferentes ordens motivaram a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação. Em primeiro lugar, a compreensão de que uma transformação radical na educação, como é o caso da Escola Plural, deve ser permanentemente avaliada e que este processo de avaliação da prática educativa pode se tornar uma iniciativa importante para o seu aperfeiçoamento. Além disso, consideramos que a incorporação de contribuições – sob a forma de críticas, sugestões, análises e recomendações - oriundas de um “olhar externo” à atuação municipal poderia fornecer elementos que tornariam a avaliação realizada, em especial seus resultados, mais legítimos e mais profícuos, já que o

nível e modalidade e cada escola se tornem, na sua especificidade, a tradução dos princípios da Escola Plural.

¹³ Na perspectiva da democratização, apontou-se como prioridade a ampliação de espaços públicos que pudessem garantir a participação do cidadão na gestão democrática da educação no município. É nesse movimento que se insere a instituição do Sistema Municipal de Educação, a criação do Conselho Municipal de Educação juntamente com a realização da I Conferência Municipal de Educação, em agosto de 1998.

distanciamento do cotidiano escolar poderia dar condições, senão de isenção, certamente de captação de aspectos e dimensões que nós mesmos não perceberíamos.

Em segundo lugar, entendemos que através de avaliações contínuas, processuais — cuja função é produzir diagnósticos dos caminhos já percorridos, assegurando a possibilidade de continuidade da Escola Plural, de forma mais adequada, justa e correta — é que será possível desenvolver, progredir e garantir a consolidação de uma escola pública, plural e inclusiva.

Em terceiro lugar, um governo democrático-popular deve produzir a transparência de suas ações e desenvolver políticas sociais — dentre elas, a educação, em especial — que permitam a inserção dos sujeitos políticos que lhes dão sentido, tanto na sua destinação quanto na sua gestão. Daí a relevância de se apresentar de forma pública, na discussão e no contexto vivencial da Constituinte Escolar, os resultados do trabalho do GAME. Tais resultados não devem ser percebidos como elementos definitivos sobre a Escola Plural, mas como informações qualificadas, análises rigorosas e conclusões consistentes que, ao enriquecer o debate, poderão promover uma melhor compreensão sobre a Escola Plural, enraizá-la na cultura sobre a escola, disseminá-la nos espaços educativos da cidade e aperfeiçoá-la enquanto diretriz de política educacional e enquanto prática pedagógica efetiva.

Os resultados obtidos nos indicam – e não poderia ser diferente – um conjunto de avanços efetivos e uma gama variada de problemas. Verifica-se, entretanto, que se esboça, em cada escola, de forma mais ou menos clara, dependendo da circunstância específica de cada uma delas, o desenho de uma instituição que busca tornar o educando o centro da ação educativa; que apresenta na reiteração da demanda de formação continuada as questões relativas à profissionalização e a (re)constituição do ofício do professor; que percebe a avaliação formativa, contínua e processual como uma abordagem mais rica do processo ensino-aprendizagem, mas que tem dificuldades em adotar uma concepção de formação contínua e ininterrupta, que supõe a ruptura da vigência dos graus ou séries escolares; que vê na construção coletiva da proposta pedagógica a possibilidade efetiva da autonomia da escola, mas questiona ausência de “diretrizes curriculares” para cada ciclo de formação; enfim, uma unidade tensa e

conflituosa que exige da comunidade escolar – professores, funcionários, pais e alunos – uma interlocução cotidiana na busca de alternativas de ação.

A rigor, o que emerge na análise feita é uma “desconstrução” das regras, rituais, práticas, discursos e procedimentos que, no interior da escola, asseguravam seu funcionamento excludente, hierarquizado e autoritário. Ao mesmo tempo, parece surgir, ainda que de forma fragmentada, pontual, contraditória e, às vezes, incipiente e precária, a imagem de uma instituição acolhedora da diferença, que busca construir uma ação educativa que contemple as necessidades de formação de seus educandos e que tem tematizado, sob as mais variadas maneiras, as questões relativas à exclusão da escola e na escola, enfrentando, na polêmica, as diversas representações com que a exclusão é figurada na trama social.

BIBLIOGRAFIA

- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Escola Plural*. Belo Horizonte: PBH, out.1994 (Documento 1)
- _____. _____. *Ciclo de formação e trabalho coletivo de professores*. Belo Horizonte: PBH, 1998.
- _____. _____. *Cadernos Escola Plural 1: construindo uma referência curricular para a Escola Plural.: uma reflexão preliminar*. Belo Horizonte: PBH [s.d.]
- _____. _____. *Cadernos Escola Plural 2: proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras*. Belo Horizonte: PBH [s.d.]
- _____. _____. *Cadernos Escola Plural 3: uma proposta curricular para o 1º e 2º ciclos de formação*. Belo Horizonte: PBH. [s.d.]
- _____. _____. *Cadernos Escola Plural 4. Avaliação dos processos formadores dos educandos*. Belo Horizonte: PBH [s.d.]
- _____. _____. *Educação básica de jovens e adultos: Escola Plural*. Belo Horizonte: PBH [s.d.]
- _____. _____. *Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural 1: os projetos pedagógicos*. Belo Horizonte: PBH.[s.d.]
- _____. _____. *Reflexões sobre a prática pedagógica 2: turmas aceleradas, retratos de uma nova prática*. Belo Horizonte: PBH. [s.d.]
- _____. _____. *Terceiro ciclo de formação: repensando a nossa prática*. Belo Horizonte: PBH. [s.d.]
- _____. _____. *Vamos nos conhecer melhor?* Belo Horizonte. PBH. [s.d.]
- _____. _____. *Infância: primeiro ciclo de formação*. Belo Horizonte: PBH, 1999.
- _____. _____. *Caderno de sexualidade*. Belo Horizonte: PBH. [s.d.]
- _____. _____. *Tessituras*. Revista do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (CAPE).Belo Horizonte: PBH/SMED. n.1. fev.1998.
- _____. _____. *A construção pedagógica do tempo escolar: novas concepções, antigas polêmicas e algumas possibilidades*. Belo Horizonte: PBH, 1998.
- _____. _____. *Permanência na escola: uma desafio para a sociedade, a escola e a família*. Belo Horizonte: PBH, 1999.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TELLES, V. da S. *A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza*. São Paulo: Departamento de Sociologia da USP, 1992. (Tese, Doutorado em Sociologia)
- TELLES, V. da S. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. *Tempo Social*. Rev. Sociol. USP, São Paulo, 2(1): 23-48, 1. sem. 1990.
- UFMG. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME). *Avaliação da Implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.