

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“A ESCOLA DOS QUE PASSAM SEM SABER”:
A PRÁTICA DA NÃO-RETENÇÃO ESCOLAR NA NARRATIVA
DE PROFESSORES, ALUNOS E FAMILIARES**

DÍLIA MARIA ANDRADE GLÓRIA

2002

Dília Maria Andrade Glória

**“A ESCOLA DOS QUE PASSAM SEM SABER”:
A PRÁTICA DA NÃO-RETENÇÃO ESCOLAR NA NARRATIVA
DE PROFESSORES, ALUNOS E FAMILIARES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leila de Alvarenga Mafra
PUC-Minas

Belo Horizonte

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

2002

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

G562e Glória, Dília Maria Andrade
“A escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção
escolar na narrativa de professores, alunos e familiares / Dília Maria
Andrade Glória. – Belo Horizonte, 2002.
237f.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Leila de Alvarenga Mafra
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais, Mestrado em Educação.
Bibliografia.

1. Ensino fundamental – Brasil. 2. Repetência – Aspectos sociais.
3. Democratização da educação. I. Mafra, Leila de Alvarenga. II.
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado em
Educação. III. Título.

CDU: 371.212.7

Bibliotecária : Erika Fruk Guelfi – CRB 6/2550

Dissertação: “A escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares

Autoria: Dília Maria Andrade Glória

Dissertação defendida no dia 21 de fevereiro de 2002 e aprovada pela banca examinadora constituída pelas professoras:

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

Orientadora

Profª Drª. Magali de Castro (PUC/MG)

Profª Drª. Maria Alice Nogueira (FaE/UFMG)

DEDICATÓRIA

Ofereço este trabalho à minha família, a quem muito amo e que sempre me apoiou: meus pais, Clélia e José Oswaldino, minhas irmãs, Cledi e Walia, meus cunhados, Sérgio e Markus, e à Sabrina, minha sobrinha, que me *refrescou* com seus sorrisos e ingênuas peraltices.

MEUS AGRADECIMENTOS

Aos professores, alunos e famílias da escola pesquisada, que me acolheram e, generosamente, compartilharam comigo de seu mundo e de suas vidas.

Aos colegas de trabalho da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG que me apoiaram e compreenderam as razões e necessidades demandadas por este trabalho de dissertação.

Aos amigos que me incentivaram e com os quais partilhei anseios, angústias, alegrias e conquistas ao longo deste percurso, especialmente Andréa, Rúbia e Telma.

À colega e amiga Edenize Ponzo Peres, pela leitura interessada e pelos comentários feitos a este texto.

Muito especiais à professora Leila de Alvarenga Mafra, pela orientação segura, competente e amiga.

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Abordagem metodológica: descrevendo o percurso investigativo	16
1.1.1 A Escola Municipal Mário Quintana como “locus” da pesquisa	17
1.1.2 As estratégias e os procedimentos da pesquisa	22
1.1.3. A análise do material discursivo	30
2 A NÃO-RETENÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS	34
2.1 A cultura do fracasso escolar: novas indagações	41
2.2 Em busca do “sucesso escolar”: uma mudança de mentalidade	47
2.3 O princípio da não-retenção escolar: uma “pedra” no meio do caminho da democratização do ensino?	51
3 O PRINCÍPIO DA NÃO-RETENÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ÓTICA DOCENTE	57
3.1 O princípio da não-retenção escolar e o processo de transformação da escola	59
3.2 A organização pedagógica da escola “antes” e “depois” da não-retenção escolar	71
3.3 As transformações no trabalho pedagógico e na identidade dos professores	102
3.4 A prática docente da não-retenção escolar e as mudanças percebidas nas relações pedagógicas com os alunos e as famílias	108
3.5 A não-retenção escolar: o nó maior da Escola Plural	122

3.6 E a exclusão continua	132
3.7 Trilhando e revendo os caminhos	136
4 A VIVÊNCIA ESCOLAR DA NÃO-RETENÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E DE SUAS FAMÍLIAS	141
4.1 Os alunos em sua configuração familiar: esboço de um mundo marginalizado	145
4.2 A não-retenção escolar e mudanças percebidas no processo de escolarização	151
4.2.1 <i>Significados da escola</i>	153
4.2.2 <i>Estratégias de sobrevivência escolar</i>	161
4.2.3 <i>As situações de fracasso vivenciadas na escolarização do filho</i>	174
4.3 O futuro de quem pouco espera	198
5 CONCLUSÕES	204
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
ANEXOS	230

RESUMO

Esta pesquisa busca descrever e analisar a prática da não-retenção escolar como estratégia pedagógica para modificar a vida escolar de alunos das camadas populares em uma escola do Ensino Fundamental. Mediante depoimentos colhidos junto a alunos, familiares e professores, procurou-se configurar as práticas educativas construídas por esses atores e apreender alterações nos aspectos imbricados nos processos de escolarização dos educandos a partir da adoção dos ciclos de formação e da eliminação dos mecanismos de reprovação escolar. Para tanto, definiu-se como *locus* da pesquisa uma escola fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que, desde 1995, assumiu o Projeto Político-pedagógico Escola Plural. A Escola Plural, fundamentando-se numa política democrática e incluyente, implementou mudanças radicais na organização pedagógica das escolas e no trabalho docente. Dentre essas inovações, estabeleceu a não-retenção escolar como um de seus princípios. Como procedimento central de investigação, foram realizadas *entrevistas semi-estruturadas*, para se apreenderem e compreenderem as percepções dos atores selecionados sobre a não-retenção escolar e como essa prática tem interferido nas situações de fracasso ou sucesso escolar dos alunos. A conclusão é de que o princípio da não-retenção no âmbito da escola pesquisada tem sido percebido como incapaz de garantir aos alunos das camadas populares o direito a uma educação básica, na medida em que favorece a promoção de alunos sem uma aprendizagem efetiva e gera dificuldades crescentes para a continuidade dos estudos e para a absorção desses alunos pelo mercado de trabalho.

Palavras-chave: não-retenção escolar, direito à educação formal, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research seeks to describe and analyze the practice of non-retention in school as a pedagogical strategy to modify the school life of students from lower classes in an elementary school. Through statements given by students, their families and teachers, an attempt was made to configure the educational practices built by these actors and to apprehend the alterations of the imbricated aspects in the educational process of the pupils by the adoption of formation cycles and the elimination of school failure mechanisms. In order to do so, it was defined that the *locus* of the research would be a public elementary school of the City of Belo Horizonte that, since 1995, has assumed the political-pedagogical project known as "Plural School". The Plural School, based on an inclusive and democratic policy, implemented radical changes in the pedagogical organization of the schools and the teachers' jobs. Among these innovations, the non-retention in school was established as one of its principles. As the central procedure of investigation semi-structured interviews were done so as to apprehend and comprehend the perceptions of the selected actors on the non-retention in school and how this practice has interfered in situations of the students' success or failure in school. The conclusion is that the non-retention principle, in the school precinct that was researched, has shown itself incapable of guaranteeing to the lower class students the right to a basic education, as this principle favors the promotion of students without their effective learning and generates growing difficulties to the continuity of the studies and absorption of these students by the job market.

Key words: non-retention in school, right to formal education, elementary school.

1 INTRODUÇÃO

A educação como direito de todos os cidadãos é pensada pela primeira vez com a Revolução Francesa, no século XVIII (HORTA, 1998), quando a escola pública é criada para propiciar a democratização das oportunidades educacionais mediante o acesso a todos os cidadãos à escola. Mas, da mesma forma que na Europa, no Brasil os direitos sociais têm sido tardiamente assinalados nas Constituições Federais (CURY, HORTA, FÁVERO, 1996) e a escola pública não chegou a se implantar no País, nos termos propostos pelo movimento iluminista. Para CURY (2000, p. 583), “a importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada”. De fato, no Brasil existe, na rede de ensino, um contingente expressivo de sujeitos que vêm sendo excluídos do processo de escolarização. Com a expansão do ensino público brasileiro, a partir da década de 30, a preocupação em garantir o *acesso* à escola vai progressivamente cedendo espaço à questão da *permanência* no sistema escolar (TEIXEIRA, 1969; ROMANELLI, 1998), sobretudo dos alunos oriundos das camadas populares¹, uma vez que é fato pesquisado e comprovado que o tempo de permanência na escola relaciona-se à origem social do aluno (FORQUIN, 1995). Especialmente a partir dos anos setenta, a questão da permanência dos alunos na escola mostra-se uma preocupação social premente, por estar a escola pública alicerçada num eficiente sistema de reprovação caracterizado pelo uso de diversos mecanismos seletivos, sobressaindo-se dentre esses os exames, testes de conhecimento, testes psicológicos,

¹ Nesta pesquisa, as camadas populares referem-se àqueles grupos menos favorecidos, em termos socioeconômicos e culturais, e que não detêm o capital lingüístico socialmente reconhecido e legitimado.

organização curricular etc. Assim sendo, mesmo que as crianças tenham acesso à escola, os processos seletivos no seu interior têm dificultado a trajetória regular dos alunos e ampliado o número de repetências, recuperações e evasões. No Brasil, tais dificuldades têm gerado o fenômeno da defasagem série/idade, sobretudo no Ensino Fundamental, o que, por sua vez, reduz as possibilidades de uma maior democratização do sistema escolar também nos níveis de ensino médio e superior. As desigualdades educacionais são, assim, bastante ampliadas, no sistema de ensino como um todo.

Essas desigualdades são explicadas pela escola a partir do discurso liberal, segundo o qual a todos são oferecidas as mesmas oportunidades educacionais, mas cabe a cada um aproveitá-las de acordo com seus interesses e talentos *naturais*. A ausência de habilidades, capacidades, competências e interesses que assegurem aos alunos um percurso escolar mais prolongado é, nesta perspectiva, apontada como o principal fator para tantos alunos terem dificuldades em sua escolarização ou serem precocemente excluídos do sistema escolar. Assim, os alunos são avaliados, comparados, classificados, aprovados ou reprovados pelo sistema escolar, que se apresenta como o mais justo possível, na medida em que utiliza os mesmos processos educativos e critérios de avaliação *para todos*. Somente *os mais aptos* seriam, portanto, selecionados pela escola e, aprovados, receberiam o diploma que atestaria seu mérito pessoal. Desde a sua origem, a escola fundamenta-se assim numa cultura meritocrática, seletiva e classificatória. A reprovação seria, pois, inerente ao próprio processo de reprodução dessa escola e de sua concepção de educação.

Percebe-se, no entanto, que o olhar sobre a escola vem mudando seu foco, tentando, sobretudo, entender o fenômeno das desigualdades educacionais e do fracasso

escolar, o que preocupa e incomoda, tendo em vista que o papel da escola é o de democratizar o acesso ao conhecimento, e não negá-lo a uma ampla camada da população. A partir desses *olhares*, muitas são as explicações que surgem para o fracasso escolar, e várias propostas pedagógicas têm sido concebidas na esperança de reduzir as perdas escolares e transformar essa realidade. Apesar da busca de inovações pedagógicas e mesmo da crítica veemente ao processo seletivo e à exclusão de milhares de crianças da escola, a prática da reprovação tem persistido e se mostrado muito bem assimilada e integrada à cultura da escola.

Somente na década de 90, com a assunção ao poder de grupos partidários progressistas em alguns estados e municípios, e após uma crítica maciça e contundente ao sistema de reprovação escolar em nível nacional, a escola pública brasileira tem sido palco de uma mudança lenta, mas extraordinária, cuja proposição central é o fim da reprovação escolar.

Ao considerar que o sistema de reprovação escolar implica perdas significativas, tanto em nível de recursos humanos como materiais e financeiros, nos anos 90, algumas administrações públicas, especialmente no âmbito municipal, passaram a adotar projetos pedagógicos inovadores, que introduzem o princípio da progressão continuada com a não-retenção escolar². Tal princípio é proposto como um avanço educacional expressivo, por ser uma tentativa de reversão da atual conjuntura de fracasso pela construção de uma cultura do sucesso escolar. Dessa forma, acreditava-se poder reduzir as desigualdades escolares e, simultaneamente, defender o direito de permanência

² Como é o caso de Porto Alegre, Belo Horizonte, Brasília etc.

na escola. Entretanto, se, por um lado, a referida política pode estar garantindo um maior acesso e a permanência dos alunos na escola, por outro, a problemática escolar das crianças parece estar deslocando-se para a saída do sistema de ensino. Em outras palavras, a não-retenção escolar dos alunos estaria caracterizando-se como uma mera *aprovação automática*³, sem a devida garantia de que estes tenham adquirido o domínio das competências escolares mínimas esperadas pela sociedade para o seu atual momento de escolarização. Cabe, pois, indagar como tem-se efetivado historicamente o processo de democratização das escolas e a forma pela qual os projetos pedagógicos inovadores implementados na última década vêm procurando efetivar o direito dos alunos oriundos das camadas populares a uma escolarização regular.

Sabemos que, a cada momento histórico, a escola apresenta sentidos e significados sociais específicos. Segundo PERRENOUD (1997), o projeto da escola obrigatória contemplava os *herdeiros* — aqueles cujo meio familiar prepara os filhos para dar sentido ao trabalho escolar e que facilmente compartilham do discurso e das normas da escola —, mas aos demais se oferecia um mínimo de instrução. Hoje, mediante uma gestão democrática e um projeto político-pedagógico pautado na proposta de uma sociedade democrática e incluyente, as formas de organização pedagógica das escolas e o seu papel social têm sido revistos e modificados. No entanto, uma cultura não se altera radicalmente apenas em função de condições objetivas, embora estas sejam essenciais a qualquer

³ A *aprovação automática* é comumente compreendida como uma aprovação sem critério, cujo intuito, político, seria meramente o de mascarar estatísticas de reprovação e evasão escolar, de modo a parecer que a escola pública está mais eficiente. Nestes termos, não há uma preocupação com a adoção de outras medidas capazes de garantir o direito à formação e à informação pelo aluno em seu processo de escolarização (PARO, 2001).

mudança. Idéias, crenças, pensamentos e valores também devem ser revistos, reavaliados, reformulados.

Na sociedade atual, dentre outras funções, coloca-se como papel da escola propiciar a todos conhecimentos e competências necessários para viver com dignidade e criticidade o seu tempo histórico-social. Assim, cabe indagar se a escola não está desmerecendo competências e saberes essenciais aos alunos para sua integração cultural⁴ (BOURDIEU, 1974) e sua inserção no mercado de trabalho, sobretudo em detrimento daqueles que mais precisam da escola para efetuar mudanças positivas em sua vida social e econômica.

A “resistência” à eliminação da reprovação tem sido levantada como uma das dificuldades enfrentadas pelos programas implantados, sendo freqüentemente atribuída a uma cultura arraigada no imaginário social e na prática pedagógica dos atores da cena escolar. Conforme nos lembra DAYRELL (1996), a escola tem uma multiplicidade de sentidos. É polissêmica, o que “implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes” (p. 144).

Embora os alunos, seus familiares e professores possam ter perspectivas em comum, e mesmo considerando que almejem um mesmo objetivo, como um percurso escolar menos acidentado, possivelmente existem diferenças significativas no que diz

⁴ Para BOURDIEU (1974), uma das funções da escola é a de integrar culturalmente (e não adaptar, como queria Dürkheim) os alunos à sociedade na qual se encontram inseridos.

respeito à compreensão do processo pedagógico e às estratégias de intervenção utilizadas no mesmo, diferenças essas que tendem a se configurar em maior ou menor grau de aceitação da não-retenção escolar e, conseqüentemente, da proposta político-pedagógica da escola como um todo. A proposta é, pois, pesquisar como se configuram, para alunos das camadas populares, seus familiares e professores, as percepções, as vivências e as expectativas de situações de sucesso ou de fracasso escolar face à adoção do princípio da não-retenção na organização pedagógica e na prática docente:

- Como se configuram, na narrativa dos professores, as expectativas e estratégias pedagógicas, diante da adoção do princípio da não-retenção, na busca pelo sucesso escolar de alunos oriundos das camadas populares? A partir da prática da não-retenção escolar, que sentimentos e atitudes têm sido desencadeados no professorado face ao trabalho pedagógico e às relações com os alunos e seus familiares? Qual a avaliação dos professores sobre a prática da não-retenção como uma estratégia para garantir aos alunos das camadas populares o direito a uma educação escolar básica?

- Como os alunos e suas famílias têm percebido e avaliado as implicações da implantação da não-retenção escolar para o desenvolvimento dos percursos escolares em termos de probabilidades de fracasso ou de sucesso? Houve mudanças nas esperanças subjetivas e nas estratégias de sobrevivência escolar dos alunos e de suas famílias com a prática da não retenção escolar? Eles acreditam que a não-retenção esteja sendo capaz de favorecer um percurso escolar com melhores resultados?

1.1 Abordagem metodológica: descrevendo o percurso investigativo

A abordagem metodológica aqui descrita é de cunho qualitativo, privilegiando-se a compreensão de fenômenos sociais a partir de um contato aprofundado com os sujeitos em seu próprio ambiente, o que resulta em dados ricos em pormenores descritivos (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Porém, como nos lembra ALVES (1991, p. 54), a oposição entre qualitativo e quantitativo deve “ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade”. Dessa forma, alguns dados quantitativos, como fonte e suporte para a análise qualitativa, foram, quando necessário, devidamente coletados e considerados.

A investigação foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, cujo Projeto Político-pedagógico Escola Plural começou a ser implementado em 1995. Basicamente, essa escolha se justifica por ser a Rede Municipal de Belo Horizonte uma das pioneiras no Brasil a implementar o princípio da não-retenção escolar na organização pedagógica das escolas, vindo a constituir-se em um referencial para os demais sistemas de ensino no País.

Na Escola Plural, as mudanças implementadas na estruturação e organização do trabalho escolar têm o sentido de atender a dois princípios fundamentais: o direito à educação e a construção de uma escola incluyente (BAPTISTA, 1998)⁵. Desse modo, contempla-se uma gestão mais democrática da educação; uma nova relação dos sujeitos com o conhecimento, resignificando-o numa perspectiva globalizadora e transdisciplinar; uma nova concepção de avaliação, de caráter mais qualitativo e incluyente; a extinção da

⁵[http:// www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm](http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm)

repetência e um novo ordenamento dos tempos escolares. Mas, sem dúvida, a organização coletiva dos tempos e espaços escolares é o eixo central do trabalho proposto pela Escola Plural (BAPTISTA, 1998)⁶. Nessa perspectiva, o Programa eliminou o regime seriado e instituiu três ciclos de formação básica, agrupando as crianças de acordo com sua faixa etária. Assim, a organização de Ciclos da Escola Plural abrange: 1º Ciclo, alunos de seis a nove anos de idade; 2º Ciclo, alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º Ciclo, alunos de 12 a 15 anos de idade. Essa concepção pedagógica coloca o aluno no centro da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, e submete a organização do trabalho escolar e a proposta curricular à “formação e vivência sócio-cultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 16). Esses são princípios básicos que fundamentam e norteiam o trabalho realizado nas escolas municipais de Belo Horizonte.

1.1.1 A Escola Municipal Mário Quintana como “locus” da pesquisa

A escolha da escola onde a pesquisa foi realizada se fez a partir dos seguintes critérios: 1) bom nível de aceitabilidade do Programa da Escola Plural, uma vez que uma postura docente francamente contrária às inovações implementadas, poderia configurar-se numa prática pedagógica oposicionista que meramente descartasse o Programa sem interesse sequer para discuti-lo e analisá-lo criticamente; 2) clientela predominantemente oriunda das camadas populares, ou seja, menos privilegiadas dos pontos de vista econômico e sociocultural e; 3) escola de nível fundamental, pois, no Brasil, a incidência maior de reprovações tem ocorrido de modo sistemático nos primeiros anos de

⁶ [http:// www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm](http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm)

escolarização e, na atualidade, a prática da não-retenção tem-se efetivado nesse nível de ensino. Para tanto, foram feitos contatos com a SMED-BH, levantando-se, junto à Coordenação de Política Pedagógica (CPP), uma relação de escolas que atendessem aos critérios estabelecidos. Nessa relação constavam 14 escolas. De uma conversa com a coordenadora da CPP/SMED à época da pesquisa, um outro critério se delineou: que fosse uma escola ainda pouco ou nada pesquisada. Isso porque a Escola Plural tem sido palco de várias investigações, e algumas escolas, devido a certas peculiaridades, têm sido muito procuradas, havendo um trânsito expressivo de pesquisadores em seus domínios. Sem dúvida, uma escola menos visada, nesse sentido, pareceu mais propícia ao trabalho investigativo, pressupondo que seus sujeitos mostrar-se-iam mais disponíveis e receptivos à pesquisa. Assim definido, foi escolhida a Regional Barreiro⁷, que apresentava três escolas com o perfil traçado. A partir das conversas com a diretoria da Regional Barreiro, optou-se, a princípio, pela Escola Municipal Mário Quintana⁸, escola que parecia melhor atender aos critérios estipulados. Após conversas informais com a direção da escola, tendo sido confirmados os critérios estabelecidos e face à grande receptividade encontrada, a Escola Municipal Mário Quintana foi definida como o “*locus*” dessa investigação.

A Escola Municipal Mário Quintana foi inaugurada em oito de fevereiro de 1981, tendo, portanto, mais de 20 anos de funcionamento à época da realização desta investigação⁹. Foi a primeira escola municipal implantada no bairro onde se localiza, bairro esse que faz limite com uma das cidades da região metropolitana de Belo Horizonte e com outros dois bairros. Trata-se de um bairro de periferia, predominantemente residencial,

⁷ A Prefeitura de Belo Horizonte, com o propósito de descentralizar sua administração, divide a cidade em nove regiões, denominadas Regionais.

⁸ Nome fictício dado à escola onde foi realizada a pesquisa.

⁹ A coleta de dados na escola ocorreu no segundo semestre de 2000.

com um comércio diversificado e crescente, com lojas de roupas e de calçados, supermercados, padarias, farmácias, bares, açougues etc. Não apresenta, porém, alternativas de lazer nem espaço físico (quadras esportivas, praças, salões de festas) para a realização de atividades sócio-culturais. A escola, segundo a direção e o corpo docente, parece constituir-se no único espaço público disponível para o uso da comunidade. Algumas atividades, como reuniões comunitárias, aulas de capoeira e de artes marciais, e jogos de futebol e basquete ocorrem à noite, de segunda a sexta-feira. Nos finais de semana, o espaço da escola é disponibilizado geralmente para as igrejas (são várias igrejas evangélicas e duas católicas no bairro) e para a Associação de Bairro, que costumam realizar festas beneficentes e eventos esportivos.

Embora com a maioria de suas ruas pavimentadas e servido por várias linhas de ônibus, o bairro não conta ainda com 100% de saneamento básico. Assim, várias residências e estabelecimentos comerciais despejam o esgoto num córrego. Segundo a direção da escola, “parte do esgoto ainda escoar a céu aberto”.

O bairro é atendido atualmente por quatro escolas públicas, sendo duas municipais e duas estaduais, além de uma entidade filantrópica (uma creche) e pequenas escolas particulares que atendem à educação infantil (0 a 6 anos). De acordo com a administração da Regional Barreiro, a demanda por escolas públicas na região ainda existe, devido a uma conjugação de fatores, dentre eles: o bairro tem crescido progressivamente, com a migração de muitos moradores para a periferia; as escolas municipais têm registrado uma presença cada vez mais expressiva de alunos moradores da cidade vizinha; e a Rede Estadual tem deixado o Ensino Fundamental ao encargo dos municípios (como previsto

pela nova LDB da educação nacional). Tudo isso, parece, tem contribuído para aumentar a demanda educacional para a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).

Em 1997, quando da implantação da Escola Plural e a implementação do 3º Ciclo, o prédio da escola foi ampliado. Na verdade, construiu-se um outro prédio do outro lado da rua, que foi ligado ao já existente por uma passarela. Hoje, são 22 salas de aula, três salas destinadas ao trabalho de suporte pedagógico (biblioteca, laboratório e sala de vídeo), duas quadras (uma coberta e outra descoberta), três pátios (um coberto e dois descobertos), oito banheiros, um estacionamento e outros dez espaços destinados ao uso administrativo e/ou de suporte técnico-pedagógico, como sala da direção, secretaria, coordenação pedagógica, refeitório... A escola apresenta, pois, um espaço físico muito bom, limpo e aparentando receber cuidados constantes.

Atualmente organizada pedagogicamente em três ciclos de formação, conforme os princípios da Escola Plural, a escola funciona em três turnos diurnos (ou corridos). Assim, o 1º turno acontece no horário de 6h50m às 11h20m; o 2º turno, de 11h20m às 15h40m e o 3º turno, de 15h40m às 20h00m. Ao todo, são 80 professores relacionados, contando-se os que atuam em cargos de direção e de coordenação pedagógica. Dentre esses, a escola conta com 60 professores efetivos e 37 *dobras*¹⁰. Aliás, uma das maiores queixas da direção e do professorado da escola é a dificuldade para se conseguir completar o quadro de pessoal docente devido à distância — quase divisa com outro município — e, conseqüentemente, o grande número de *dobras* entre os professores, os quais não têm o

¹⁰ Professores efetivos são aqueles que, mediante aprovação em concurso público, têm um cargo certo e definido numa escola da Rede. O termo “dobras” designa os professores que assumem temporariamente outro cargo que se encontra vago, na própria escola ou em outra: eles “dobram” o turno de trabalho.

mesmo comprometimento dos professores lotados na escola e efetivos naquele cargo. Isso ocorre especialmente no 3º turno, em que 59% do grupo de professores são *dobras*.

Cada turno da escola funciona com 22 turmas e cerca de 33 professores. Para cada turma, é contado um professor “e meio”, o que, na Rede, se denomina “sistema 1.5”. A idéia é a de que, não estando todos os docentes em sala de aula, seja possível um tempo maior para os professores se envolverem mais e melhor com seu trabalho pedagógico, além de se viabilizar a escolha de um dentre eles que atue como coordenador pedagógico.

A escola trabalha atualmente com três ciclos nos três turnos, ou seja, cada turno comporta um ano escolar de cada ciclo. O 3º Ciclo, por exemplo, é distribuído da seguinte forma: o 2º ano no 1º turno, o 3º ano no 2º turno e o 1º ano no 3º turno.

Os professores reúnem-se semanalmente por duas horas para planejamento e avaliação do trabalho realizado, além de discutirem também questões político-administrativas, como foi o caso da eleição para a direção da escola. Essas reuniões ocorrem às sextas-feiras, ao final do horário, quando os alunos são dispensados mais cedo. Os grupos de professores trabalham, então, junto à coordenadora pedagógica do respectivo ciclo em que atuam naquele turno.

Na direção da escola, à época da coleta de dados, estavam duas professoras, ambas pedagogas, eleitas para o biênio 1999/2000: Vera e Solange¹¹. No primeiro contato com a escola, Solange informou que 98% dos professores se mostravam resistentes à

¹¹ Os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa são todos fictícios.

direção e que elas haviam sido eleitas, na verdade, pelos alunos e pela comunidade escolar. Porém, em um ano e meio de trabalho, esse quadro vinha se alterando e a direção da escola já estava conseguindo uma maior aceitação por parte do corpo docente. Essa perspectiva foi, de fato, confirmada, pois, em novembro de 2000, a direção foi reeleita para a gestão 2001/2002 com o apoio expressivo da comunidade escolar como um todo.

Diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica do 3º Ciclo do 1º turno da Escola Municipal Mário Quintana mostraram-se sempre solícitas em responder às indagações e fornecer os dados solicitados, o mesmo ocorrendo com o grupo de professores da escola e com os funcionários de apoio.

1.1.2 As estratégias e os procedimentos da pesquisa

Na escola pesquisada, o procedimento inicial foi o de contatos preliminares com o coletivo de professores, com o objetivo de selecionar um número pequeno de sujeitos disponíveis para participar desta pesquisa, cujo caráter qualitativo prescreve uma análise aprofundada das questões em pauta. Assim, realizaram-se reuniões coletivas com dois grupos de professores do 3º Ciclo que atuam no 1º e no 2º turnos da escola, tendo cada reunião ocorrida em seu respectivo turno de trabalho, agendada com antecedência junto à direção e à coordenação pedagógica e realizada em parte do horário destinado às reuniões coletivas semanais. Ocorreram ainda duas outras reuniões com quatro professoras do primeiro turno que não se encontravam presentes ao encontro coletivo realizado. Uma “conversa” ocorreu com duas professoras que lecionam conjuntamente em uma das

Turmas Projeto¹² presentes no dia marcado para a reunião do grupo de professores, mas que dizem não ter “muito a ver com o grupo” e preferem não participar das reuniões coletivas de Ciclo. Um outro encontro foi feito com duas professoras que haviam realmente faltado no dia em questão. A discussão, nessas ocasiões, pautou-se sobre as percepções mais gerais dos professores sobre o programa da Escola Plural e, especificamente, sobre o princípio da não-retenção escolar. Assim, a partir de conversas com o grupo docente do 3º Ciclo¹³ (turnos da manhã e tarde), foram selecionados quatro professores para a realização das entrevistas. Os critérios para a seleção dos professores foram os seguintes: dois professores que disseram ser favoráveis à não-retenção escolar e receptivos à nova proposta político-pedagógica em desenvolvimento — Pedro Henrique e Silmara —, e dois que se mostraram contrários, num primeiro contato — Mariângela e Maria¹⁴. Na verdade, do grupo de 21 professores contatados, somente dois deles se mostraram favoráveis à não-retenção escolar. No que diz respeito aos professores “contrários” à proposta, foram contatados e selecionados mediante sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa como entrevistados.

Os professores sujeitos da pesquisa têm em média 35 anos de idade. Seu exercício no magistério tem-se dado sempre em escolas públicas, mas com tempos bem diferenciados. Pedro Henrique é professor há doze anos nessa mesma escola. Mariângela é

¹² Na escola, as Turmas Projeto são formadas por alunos que, na avaliação de seus professores, não têm o domínio de competências e conhecimentos considerados básicos para o ano escolar no qual se encontram. Geralmente são alunos que já vivenciaram duas ou mais reprovações escolares e que, por isso, apresentam uma defasagem entre a idade e o ano escolar frequentado. No 3º Ciclo havia, à época da pesquisa, duas Turmas Projeto.

¹³ O 3º Ciclo foi escolhido para esta pesquisa por ser o único que ainda tem alunos que vivenciaram a reprovação escolar.

¹⁴ Os nomes dos entrevistados, professores, alunos e familiares, foram escolhidos por eles mesmos ao final das entrevistas realizadas.

professora há vinte e cinco anos e há dezoito anos trabalha na escola. Maria exerce há dezessete o Magistério e é professora da escola há nove anos. Silmara tem dez anos como professora, sendo cinco na Rede PBH e, dos entrevistados, é a única não efetiva na escola, onde dobra há quase dois anos no 3º Ciclo.

Os professores selecionados parecem corresponder ao perfil da escola e também da Rede Municipal de Belo Horizonte: são graduados e com algum curso de especialização, atuam em mais de um turno e apresentam, como dito, experiência profissional centrada em escola pública. Todos residem longe da escola.

Além dos relatos desses quatro docentes, foram ainda considerados os depoimentos dos demais professores, diretoras e coordenadores pedagógicos e de turno, no sentido de enriquecer a análise e compreensão do posicionamento da escola no que tange ao Programa da Escola Plural e, em especial, à não-retenção escolar. Mas a análise dos dados encontra-se de fato centrada nas percepções dos quatro professores selecionados.

Escolhidos os professores a serem entrevistados para a pesquisa, passou-se à seleção de quatro alunos e suas respectivas famílias. A escolha dos alunos realizou-se mediante a sugestão dos professores e da coordenadora pedagógica do 3º Ciclo. De acordo com os propósitos da pesquisa, solicitou-se uma relação de alunos, todos de camadas populares, com uma trajetória escolar acidentada e avaliada como sendo de “fracasso”, ou seja, que já haviam sido reprovados. Dentre esses alunos, foram definidos junto à equipe docente dois alunos que, após a implementação do princípio da não-retenção, continuaram não atendendo às expectativas de aprendizagem da escola e dois alunos que estivessem

apresentando progressos maiores na aprendizagem, ou seja, estivessem alterando sua trajetória devido a uma sobrevivência escolar mais prolongada. O propósito foi o de se estabelecer parâmetros de comparação entre o percurso escolar e as estratégias de sobrevivência escolar desses alunos, face ao fracasso/sucesso antes e depois da adoção do princípio da não-retenção. Como os alunos selecionados devessem apresentar uma ou mais reprovações em sua trajetória escolar, e, por não haver retenção na Rede Municipal de Ensino desde a implantação da Escola Plural, em 1995, todos os alunos escolhidos necessariamente seriam do 3º Ciclo.

Os professores, junto com a coordenação pedagógica do 3º Ciclo, sugeriram nove alunos que, ao seu ver, estavam progredindo em sua aprendizagem escolar e nove que continuavam não atendendo às expectativas de melhores resultados. Dentre todos, dois alunos estudavam numa turma regular e os demais se encontravam numa das duas turmas pertencentes ao ainda inócuo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (segundo avaliação dos próprios educadores). Após uma conversa com a coordenadora pedagógica do 3º Ciclo da manhã, definiram-se oito alunos com o perfil mais adequado à pesquisa, tendo em vista as características de suas trajetórias escolares. Para esse primeiro contato, o passo inicial foi, com a licença do professor que se encontrava em sala, explicar para toda a turma o que era a pesquisa e falar do interesse em conversar com alguns alunos e suas famílias sobre o tema da não-reprovação. Citados os alunos escolhidos, estes eram solicitados a se dirigir, um por vez, a uma sala de aula disponível no momento, para uma conversa mais detalhada sobre sua possível participação na pesquisa¹⁵. Nas conversas

¹⁵ A alegria dos que eram chamados era visível, e muitos outros alunos pediam também para serem chamados. O interesse deles era bem nítido: queriam, sobretudo, sair da sala de aula e quebrar um pouco sua rotina escolar.

individualizadas com os alunos, procurou-se confirmar alguns dados sobre sua vida escolar e esclarecê-los melhor sobre os objetivos da pesquisa, sobre como se daria a entrevista (na residência do entrevistado, juntamente com seus familiares) e indagar de seu interesse e disponibilidade em participar ou não da pesquisa. Dos três alunos previamente selecionados do grupo apontado como o que se encontrava “progredindo nos estudos”, consegui conversar com dois¹⁶ que logo se prontificaram a participar: Maria e Marcos, de 16 e 15 anos, respectivamente, ambos estudantes de turmas regulares. Quanto ao grupo de alunos avaliados como apresentando ainda dificuldades na aprendizagem, de cinco inicialmente contatados, somente um se dispôs a participar. Procurados mais três alunos do grupo sugerido pela escola, conseguiu-se a concordância de um deles (uma aluna não se dispôs e outro estava faltoso). Foram então selecionados Cláudio, de 18 anos, e Anderson, de 16 anos, alunos de uma mesma Turma Projeto.

Encaminhou-se, em seguida, por intermédio dos próprios alunos, uma carta aos pais e/ou responsáveis pelos alunos, explicando-lhes sobre a pesquisa e solicitando sua participação mediante uma entrevista. Somente um dos alunos retornou com a carta. Os demais disseram tê-la perdido, mas afirmaram que os familiares estavam de acordo em participar da pesquisa. Desse modo, tendo as quatro famílias respondido afirmativamente ao pedido de entrevista, esta foi marcada com cada família e posteriormente confirmada através de ligação telefônica¹⁷.

¹⁶ O terceiro aluno esteve ausente às aulas por cerca de um mês, e não foi possível contatá-lo.

¹⁷ Apenas uma das famílias não dispunha de telefone em sua residência, sendo que a entrevista foi marcada por meio de telefone público próximo a casa.

Tanto com os professores como com os alunos e seus familiares foram realizadas *entrevistas semi-estruturadas*¹⁸, por estas propiciarem a flexibilidade necessária para os atores terem liberdade de poderem discorrer sobre as questões abordadas, informando e opinando sobre o tema proposto e expressando, inclusive, sentimentos, crenças e valores. Buscou-se, então, apreender e compreender as percepções desses atores sobre a eliminação da reprovação numa cultura pautada pela oposição fracasso/sucesso escolar e também como a prática da não-retenção escolar tem interferido em suas práticas escolares e sociais.

As entrevistas foram todas gravadas com a autorização dos sujeitos de modo a se registrar, com a maior fidelidade possível, os dados da entrevista, sendo estes transcritos logo após. Na transcrição das falas, optou-se por um registro da linguagem coloquial no sentido de se preservar as peculiaridades lingüísticas socioculturalmente construídas e que dizem das diferentes possibilidades de se pensar e atuar no mundo. Registraram-se também algumas observações relativas à situação da entrevista em si, como interrupções, barulhos externos, caracterização do ambiente onde acontecia a entrevista etc., e que pudessem de alguma forma contribuir para a análise.

Durante o processo de investigação, tendo em vista a suficiência de dados coletados, optou-se por manter o número previsto de quatro professores e quatro alunos com suas respectivas famílias para a realização das entrevistas¹⁹. Na execução das entrevistas, procurou-se exercitar uma atitude de apreender e compreender os discursos dos

¹⁸ Ver os Anexos A (Entrevista aos professores sobre a não-retenção e o fracasso/sucesso escolar de alunos de camadas populares) e B (Entrevista aos alunos de camadas populares e seus familiares sobre a não-retenção e o fracasso/sucesso escolar).

¹⁹ Lembrando-se que, no caso dos professores, foram ainda realizados alguns encontros com o grupo, bem como com a direção e a coordenação pedagógica, o que enriqueceu bastante a coleta de dados.

sujeitos num esforço de “*conversão do olhar*” que lhes era dirigido nas circunstâncias cotidianas da vida (BOURDIEU, 1997). As entrevistas privilegiaram, assim, as percepções dos atores sobre a adoção do princípio da não-retenção escolar e de como este, em sua perspectiva, tem interferido em suas práticas educacionais e nas estratégias de sobrevivência escolar dos alunos para a ampliação das oportunidades educacionais e sociais.

As entrevistas com os professores foram realizadas no período de outubro a novembro de 2000, na própria escola, em dia e horário previamente marcados de acordo com a disponibilidade de cada um. O tempo de entrevista com cada um dos docentes foi, em média, de 50 minutos de duração.

As entrevistas com os alunos e suas famílias foram feitas em suas casas, nos meses de novembro e dezembro de 2000, sempre num sábado ou domingo à tarde, conforme a conveniência dos entrevistados. A intenção era realizar as entrevistas com os alunos e suas famílias conjuntamente, no sentido de apreender as formas de relações estabelecidas entre os membros da família — como a ascendência de um sobre o outro, a independência intelectual, a afetividade — e melhor compreender a especificidade da dinâmica familiar como fator interveniente nas relações da família com a escola. Todavia, quando da execução das entrevistas, três dos quatro alunos não se encontravam presentes na hora marcada, o que fez com que fossem entrevistados separadamente. Assim, um aluno que chegou logo após a entrevista com sua mãe foi entrevistado em sua casa, mas sem a presença da família que se retirou nesse momento, e os outros dois tiveram que ser novamente contatados, sendo as entrevistas marcadas e realizadas na própria escola, em

seu horário de aula, com o consentimento da direção e dos professores. O fato de somente um aluno ter sido entrevistado em casa não parece ter interferido nos resultados, haja vista o fato de que os familiares ausentavam-se freqüentemente e por períodos consideráveis para cuidar dos afazeres domésticos. Com isso, as entrevistas aconteceram quase que de forma alternada entre os membros da família e o aluno, sendo poucos os momentos em que estavam presentes mais que um membro da família. As quatro entrevistas realizadas com as famílias levaram em média uma hora e meia, e as outras três, feitas separadamente com os alunos, não ultrapassaram trinta minutos.

O fato das entrevistas terem sido efetuadas no próprio ambiente dos atores entrevistados previa uma redução na ansiedade natural que cerca esse tipo de situação, além de possibilitar uma certa compreensão de “seu mundo particular”. Por outro lado, as interferências ocorridas, como algumas pequenas interrupções ou barulhos externos, não perturbaram a condução das entrevistas.

Além das entrevistas, foram ainda analisados alguns materiais obtidos junto à escola e à Regional, tais como: PPP do 3º Ciclo do turno da manhã, pastas individuais dos alunos entrevistados, atividades trabalhadas pelos docentes com os alunos em sala de aula, quadro de licenças médicas concedidas aos professores, dados levantados pelos professores da escola mediante a aplicação de questionários elaborados por eles mesmos junto à comunidade escolar etc.

1.1.3 A análise do material discursivo

A análise do material discursivo obtido mediante a realização das entrevistas foi feita pelo *método de análise de conteúdo*, pelo qual se organizaram as categorias de análise que emergiram dos discursos produzidos pelos sujeitos, percebidas através dos elementos mais significativos e dimensões mais relevantes para os objetivos propostos (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à leitura e releituras do material coletado, no intuito de identificar as impressões e orientações possíveis e apreender progressivamente os elementos visíveis e recorrentes nos discursos sem, todavia, descartar possíveis singularidades de sentidos produzidas, haja vista que “o acontecimento, o acidente e a raridade, possuem por vezes, um sentido muito forte que não pode ser abafado” (BARDIN, 2000, p. 116). Tendo em vista os objetivos propostos, definiu-se um sistema de categorias²⁰ e procedeu-se à organização e classificação dos dados face ao conteúdo dos discursos. Os dados foram então classificados progressivamente, de acordo com as categorias estabelecidas. Mas eles também impunham a elaboração de novas categorias, bem como a revisão de outras. Percebeu-se ainda a necessidade de se estabelecerem subcategorias no universo das grandes categorias que se afirmavam no decorrer da análise. Assim, ao se apresentar a forma de organização pedagógica da escola pesquisada, abarcaram-se aspectos como os tempos escolares — pensados em termos da prática do professor e do aluno e da especificidade de organização por ciclos —, o desenvolvimento do currículo, a prática da avaliação e o atendimento

²⁰ Segundo BARDIN (2000, p.117), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior” (Idem, p.118).

diferenciado mediante as chamadas “Turmas Projeto”. Portanto, as questões surgidas nos discursos se inter-relacionavam e constituíram um sistema de categorias que se mostrava pleno de sentidos e significados.

A descrição e a realização de inferências possíveis constituiu o passo seguinte, do qual adveio a interpretação dos dados, no intento de destacar alguns dos sentidos pertinentes aos discursos produzidos. O aprofundamento da análise dos dados conduziu, assim, à esquematização dos capítulos por grupos de sujeitos entrevistados e por grupos de questões, sem, todavia, a intenção de contemplar inteiramente todos os dados coletados e esgotar sua análise. Em todos os momentos procurou-se, sim, perceber a necessidade de ajustamentos ao foco do estudo proposto e de desvelamento de questões recorrentes que se apresentavam como mais substantivas, à medida que se avançava na compreensão do fenômeno. De todo modo, é certo que esse avanço nunca é completo, pois o caminho de análise definido é um dentre os possíveis, e a pesquisa não tem a pretensão de abarcar a realidade em toda sua complexidade.

Após a organização dos dados, foram estruturados três capítulos para esta dissertação, além desta Introdução e das Conclusões.

No capítulo inicial, discute-se a questão da igualdade/desigualdade das oportunidades educacionais, enfocando o quadro de fracasso escolar que historicamente tem caracterizado a realidade escolar brasileira e a busca por alternativas que revertam essa cultura notadamente seletiva e excludente. Nesse contexto, o princípio da não-retenção escolar, que vem sendo adotado no país com o propósito de se garantir a todos o direito a

uma educação escolar básica, é situado como uma medida polêmica na compreensão de diversos segmentos sociais.

No capítulo seguinte, procura-se identificar as percepções dos professores sobre a sua prática pedagógica a partir da implantação do princípio da não-retenção escolar. Considerado, nos relatos, o ponto mais polêmico do Projeto Político-pedagógico Escola Plural, esse princípio tem gerado sentimentos, atitudes e posturas muitas vezes ambíguos por parte dos professores face ao trabalho pedagógico e às relações existentes entre eles e os alunos e suas famílias. Essa situação tem também incitado a reconstrução dos processos identitários dos docentes, que se vêem de alguma forma mobilizados a repensar e reestruturar sua prática. O discurso do professorado centra-se na discussão sobre em que medida o princípio da não-retenção escolar está sendo capaz de contribuir para a efetivação do direito à educação escolar pelos alunos de camadas populares, tal como pretendido pela Escola Plural.

No outro capítulo, abordam-se as percepções dos alunos e de suas famílias sobre a implantação do princípio da não-retenção na escola e como isso repercutiu na vida escolar desses alunos. Busca-se analisar possíveis mudanças nas esperanças subjetivas e nas estratégias de sobrevivência escolar desses atores face à eliminação da reprovação escolar a partir do seu próprio ponto de vista.

Finaliza-se o trabalho procurando sintetizar as idéias, avaliações e ponderações colhidas no decorrer da pesquisa junto aos atores participantes. As questões iniciais são resgatadas com o propósito de um aprofundamento de pontos já desenvolvidos e discutidos

nos capítulos precedentes, como as dificuldades, ambigüidades e incertezas nos processos de mudança vivenciados por esses atores diante do princípio da não-retenção escolar. Conclui-se ressaltando a importância concedida por todos os envolvidos à não-retenção escolar em termos de seu questionamento como fator capaz de propiciar a ampliação das oportunidades escolares e favorecer o êxito escolar dos alunos das camadas populares.

2 A NÃO-RETENÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Este capítulo tem por objetivo situar e discutir o princípio da não-retenção escolar como estratégia pensada para se reverterem os altos índices de situações de fracasso escolar que se mantêm na escola pública brasileira desde a democratização das escolas públicas, iniciada na década de 30. Analisa-se a questão da igualdade/desigualdade de oportunidades educacionais e configura-se no país uma realidade escolar capaz de reprovar e excluir milhares de crianças de seu sistema de ensino. Com a preocupação de garantir-se não somente o acesso, mas também a permanência de todos nas escolas públicas brasileiras, o questionamento crescente do sistema público de ensino, por seu caráter seletivo e excludente, faz com que se consolide, nos meios acadêmicos e político-educacionais, a necessidade de superação da prática da reprovação escolar. O discurso da mudança propõe intervir efetivamente na estrutura do sistema escolar, adotando-se, entre outras medidas, o princípio da não-retenção escolar. Entretanto, observa-se que a prática da não-retenção nas escolas públicas tem sido severamente criticada, quando não rejeitada, por diversos segmentos sociais, inclusive por aqueles a quem ela se destina, os alunos das camadas populares. A compreensão em relação à não-retenção escolar parece ser a de que sua adoção não apenas tem sido incapaz de reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais, como chega mesmo a ampliá-las, na medida em que propicia aos alunos o prosseguimento do curso escolar sem a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades considerados básicos à formação educacional escolar e à cidadania.

O ideário da igualdade de oportunidades educacionais surge com o advento da escola pública, no século XVIII, impulsionado pelas transformações políticas e sociais em decorrência da Revolução Francesa. De acordo com os princípios democrático e igualitário da ordem social liberal que se estabelecia com vigor, a escola, antes destinada a uma elite, se estrutura e se organiza para atender também às classes populares. Entretanto, o princípio de igualdade, apregoadado pelo liberalismo, que estabelece o direito de todos os indivíduos de competirem *igualmente* pelas posições sociais, mediante a capacidade e o talento de cada um, não implicava, pois, na eliminação das desigualdades (CUNHA, L. A., 1980). Dessa forma, a escola assumiu o papel de consubstanciar o pensamento liberal: a todos são dadas as mesmas oportunidades, mas cada um obterá o sucesso social ou não de acordo com seu próprio mérito.

Nessa perspectiva, as posições sociais e os valores materiais são supostamente distribuídos de acordo com o talento e o desempenho de cada um. Enquanto instituição social, a escola respalda e confirma os princípios do liberalismo na sua prática pedagógica, haja vista que *nem todos têm o dom ou a capacidade* para se instruir e ascender socialmente. Assim, a escola assume o discurso da igualdade, na medida em que anuncia o direito de todos à educação, mas, ao ampliar o acesso, a escola exerce o seu papel diferenciador, ampliando as desigualdades, pois define o acesso e a permanência na escola conforme o dom, o talento, o interesse e a vocação de cada um. Segundo COIMBRA (1989), essas práticas que selecionam e excluem os alunos segundo suas capacidades e sua classe social estão presentes nos testes psicológicos, nos currículos, nos métodos de

avaliação e, eu diria, na própria organização pedagógica da escola e da sala de aula como um todo, com destaque para a prática indiscriminada da reprovação.

Esse discurso meritocrático tem, assim, servido para respaldar e aparentemente justificar a exclusão e eximir a escola de quaisquer responsabilidades, já que o fracasso ou o sucesso escolar são imputados às características naturais do indivíduo: à inteligência, à motivação, ao interesse e às habilidades psíquicas da criança. Posteriormente, com o desenvolvimento da psicologia diferencial e a aplicação de testes de aptidão e de inteligência, a ideologia meritocrática afirma-se em torno de uma aclamada objetividade científica. Por extensão, as diferenças sociais e econômicas são explicadas e justificadas de acordo com as características individuais de cada criança que obtém, ou não, os sucessos escolar e social face às suas atitudes, aptidões, inteligência, motivações, interesses, etc.

Somente com as grandes enquetes sobre as desigualdades de oportunidades educacionais é que a compreensão sobre o fracasso escolar ganha novas dimensões. Segundo FORQUIN (1995), mediante essas grandes pesquisas realizadas nas décadas de 60 e 70²¹, estabeleceu-se a desigualdade de acesso à educação como fato estatístico inquestionável. Os estudos da sociologia da educação procuram, então, explicá-lo. Tais estudos, de cunho culturalista, apontam fatores como os valores e aspirações de classe, o clima educacional familiar e as disparidades lingüísticas como responsáveis pelas desigualdades no desempenho escolar dos alunos. Essas explicações têm em comum o fato

²¹ As pesquisas britânicas, com os relatórios *Early Leaving* (1954), Crowther (*15 to 18*, 1959), Newsom (*Half our Fortune*, 1963), Robbins (*Higher Education*, 1963) e Plowden (*Children and their Primary Schools*, 1967); a pesquisa longitudinal do I.N.E.D. (*Institut National d'Études Démographiques*), de 1962 a 1972, na França; o relatório Coleman (*Equality of Educational Opportunity*, 1966), nos Estados Unidos, e os relatórios dos países membros da O.C.D.E. (*Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico*), a partir de 1971.

de estabelecerem como ponto determinante das desigualdades educacionais a origem social do indivíduo: o fracasso escolar incide muito mais sobre os alunos das classes populares que sobre os demais.

A questão da igualdade/desigualdade de oportunidades educacionais ganha então um novo enfoque. Das explicações ao nível do indivíduo, passa-se a discutir o meio social e familiar em que o indivíduo vive. A explicação do fracasso escolar é transferida para as condições desprivilegiadas em que a criança vive. A explicação psicológica cede ao enfoque eminentemente social e, com isso, as dificuldades escolares passam a ser imputadas às características sócio-culturais do meio familiar, que, na perspectiva da escola, se mostrava *deficiente* em propiciar o esperado desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. A escola deveria, portanto, *compensar* a “carência” familiar e cultural do aluno²². Novamente os olhares incidem apenas sobre o aluno, seja enfocando suas características individuais, seja ressaltando os limites de seu meio familiar e social, mantendo-se a escola como isenta de responsabilidades na produção do fracasso escolar.

Somente com o surgimento da teoria crítico-reprodutivista, a escola passa a ser questionada em seu papel institucional. Frustradas as expectativas otimistas, segundo as quais a educação escolar seria um meio de crescimento econômico e de ascensão social, passa-se, de 1965 a 1975, a um momento de radicalismo (DANDURAND, OLLIVIER, 1991). Nesse período, as visões de cunho estruturalistas analisam, nas teorias da reprodução, a relação entre escola e poder, numa crítica severa ao papel ideológico da escola, ao reproduzir e manter uma sociedade desigual segundo o ideário liberal do sistema

²² A lógica da *carência cultural*, como sabemos, fundamenta todo o trabalho instituído pela educação compensatória.

capitalista. As teorias da reprodução social e cultural argumentam que a escola legítima, difunde e perpetua os conhecimentos, os valores e as atitudes próprios da classe que detém o poder, transmitindo padrões da cultura elitista às classes populares. Essa análise político-ideológica concede à escola um poder excepcional, o de reprodução e conservação social e, em face de tais críticas, estabelece-se, no período de 1975 a 1986, uma análise determinista e mecanicista, acompanhada de um sentimento de desencantamento pela educação ao veicular a idéia de impossibilidade de transformação social pela escola (DANDURAND, OLLIVIER, 1991). Mas se, por um lado, a escola pode não contribuir diretamente para a mobilidade social em termos de uma sociedade igualitária e harmoniosa, de acordo com os princípios funcionalistas, também não é capaz de mantê-la estática ou a serviço somente de um grupo social e economicamente privilegiado.

BOURDIEU (1998a) refere-se a uma cumplicidade entre a classe social dominante e a escola, no sentido de que esta elege como valor o saber e a cultura dos privilegiados, discriminando as demais representações culturais. Para ele, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (1998a, p. 53). A escola vem, assim, com seu discurso igualitário, ignorando as diferenças e perpetuando as desigualdades. As diferenças encontram-se no capital cultural que o aluno herda de sua família. O capital cultural, “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 1998a, p. 42), contribui na formação de esquemas de percepção, de pensamentos e atitudes perante a cultura e a escola. A herança cultural difere, pois, de uma classe social para outra e seria determinante para o sucesso ou o fracasso escolar. Recebendo crianças com capitais culturais diversos, sendo muitos

destes bastante discrepantes da cultura escolar, a escola não tem conseguido cumprir sua real função, a saber, “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BOURDIEU, 1998a, p. 62). Percebe-se, pelas palavras de Bourdieu, que a escola, apesar de sua atuação conservadora, tem a perspectiva e o dever de exercer uma função transformadora.

Contrariamente ao esperado, ao longo de toda a sua existência, a escola tem excluído um contingente imenso de indivíduos: alguns nem sequer conheceram escola; outros dela se afastam no decorrer do processo de escolarização (às vezes, muito cedo), mediante as reprovações. Ao invés de possibilitar alternativas diferentes de ensino para as pessoas, a escola tem-se utilizado de mecanismos excludentes, que, em seu processo de ensino-aprendizagem, massifica e nega as diferenças. Conseqüentemente, a massa de alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização é muito significativa e tem sido motivo de impérios contra uma escola que passa longe do sonhado igualitarismo²³. O fato é que, historicamente, se consolidou no imaginário social o papel da escola como solução para o problema das desigualdades sociais. Estudar e obter um diploma são o sonho de muitos das classes médias e populares, que pretendem *mudar de vida*, o que, na prática, não necessariamente equivale à ascensão social e econômica. A educação formal é, no entanto, um caminho possível e reconhecido socialmente por possibilitar mudanças que ampliem as oportunidades pessoais e profissionais futuras.

²³ BOURDIEU (1975, p. 166) fala de *sobreviventes*, ou seja, aqueles indivíduos oriundos das classes populares que, apesar das condições objetivas aliadas às poucas esperanças de vida escolar, seguem o seu curso escolar.

De todo modo, perante as idéias reprodutivistas, abateu-se sobre o meio educacional um sentimento de impotência e a crença na incapacidade da escola de cumprir o seu papel. Somente por volta dos anos 80 se estrutura a crítica à idéia da escola como mera reprodutora de uma estrutura social e de uma ideologia, instaurando-se a perspectiva da escola como um espaço sócio-cultural capaz de contribuir tanto para a manutenção como para as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. De fato, a escola não é apenas conservadora *ou* transformadora, mas age simultaneamente no sentido da conservação *e* da transformação da estrutura social. Assim,

“... a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade ‘democrática’ está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos de institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais?”
(BOURDIEU, 1998a, p. 64).

E é da perspectiva do domínio e transação dos bens simbólicos e culturais, sob a égide institucional escolar, que, no Brasil, a escola é muito questionada, sobretudo no período dos anos 80. Havendo a possibilidade de atuar no sentido da conservação ou da transformação, a prática cotidiana da escola parece incidir mais sobre a primeira opção, haja vista a histórica e sistemática expulsão de milhares de crianças. Dessa forma, acaba se caracterizando o que vem a se denominar “cultura do fracasso escolar”, ou seja, uma série de práticas e representações acerca do saber e do fazer pedagógico que consubstanciam o caráter seletivo e excludente da escola.

2.1. A cultura do fracasso escolar: novas indagações

Embora temas como evasão, reprovação e repetência escolares não sejam novos na literatura educacional brasileira²⁴, na década de 80 eles se tornam o assunto por excelência no meio acadêmico, quando autores como Patto, Carraher e Schliemann, Soares, Ribeiro e outros discutem exaustivamente suas causas e conseqüências.

Mas o que é denominado fracasso escolar? Pode-se, talvez, dizer que o aluno que fracassa na escola é aquele que não consegue atender às expectativas da escola e cumprir com as exigências escolares, aprender o que ela e, por extensão, a sociedade, valorizam como saberes fundamentais e legítimos.

Para CORDIÉ (1996), o fracasso escolar, tendo surgido com a instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX, se constituiu como uma das mais importantes patologias do mundo moderno. E, na atualidade, pode-se dizer que “o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida” (CORDIÉ, 1996, p. 20). Segundo essa autora, o fracasso implica um julgamento de valor, e o valor existe em função de um ideal. Todo sujeito se constitui mediante a sua identificação com ideais valorizados pela família e pelo seu meio sociocultural. Em nossas sociedades ocidentais, o sucesso é avaliado especialmente pela possibilidade de acesso aos bens de consumo. “Ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva do ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens” (CORDIÉ, 1996, p. 21) e também a consideração e o respeito das

²⁴ Na década de 50, Anísio Teixeira já discutia os altos índices de reprovação, repetência e evasão escolar, afirmando o direito de todos a uma educação escolar pública e a importância de medidas governamentais no sentido de democratizar as oportunidades educacionais no Brasil (TEIXEIRA, 1994).

pessoas, ou seja, significa “ser alguém”. A criança em situação de fracasso escolar geralmente é alertada, quando não ameaçada, pelos pais e/ou professores, sobre as dificuldades que enfrentará na vida futura, caso não se esforce e se dedique aos estudos. Fracassar na escola, nesse sentido, corresponde a fracassar também na vida.

Segundo LAHIRE (1997), o fracasso escolar seria uma categoria produzida pela instituição escolar construída sócio-historicamente e que, portanto, varia de sentido conforme a época histórica em que se vive, o tempo escolar em que se “fracassa” (pré-escola, vestibular) e a classe social à qual se pertence (o bom resultado pode diferir de um grupo social para outro)...

Se nos reportarmos à década de 80, verificaremos que o fracasso escolar passa a ser entendido como o *fracasso da escola*. São muitos e diversos os questionamentos relativos, sobretudo, à precariedade do ensino oferecido às classes populares em termos quantitativos e qualitativos²⁵. Diversos autores relacionam e discutem aspectos do sistema de ensino que situam a escola como sendo a grande responsável pelo fracasso escolar. Dentre esses, BARRETO (1980) afirma que evasões e repetências não têm merecido a devida atenção dos políticos, sendo consideradas como “perdas normais”, visto que ocorrem há décadas. Para FLETCHER (1985), as taxas de repetência são extremamente altas, sobretudo na primeira série do primeiro grau. SILVA, T. (1980) e PENIN (1989) questionam a incompatibilidade dos conteúdos, dos métodos e das exigências dos sistemas educacionais com os padrões das crianças das classes populares, que são submetidas a um ensino inadequado e, portanto, gerador de situações de fracasso escolar. PATTO (1988),

²⁵ Patto (1988) ressalta que essa tem sido uma denúncia recorrente nos últimos quarenta anos, o que expressa a incompetência das políticas educacionais.

por sua vez, critica o caráter não-crítico de natureza econômica, política, social e cultural das pesquisas e explicações sobre o fracasso escolar, por essas limitarem-se geralmente a uma visão pedagógica e psicológica do processo educacional, atribuindo o fracasso escolar à deficiência cultural da criança pobre. SILVA, T. (1980) questiona a restrição da democratização do ensino ao aumento do número de vagas, sem a devida consideração pela permanência e pelo sucesso das crianças nas escolas. LEITE, S. (1988) levanta o problema dos poucos recursos financeiros destinados à educação e, claro, pode-se acrescentar, o mau uso desses recursos. SANTOS (1984) e SOARES (1988) concordam com o fato de que a educação neste país tem favorecido uma minoria privilegiada. Assim, os estudos e escritos acadêmicos da década de 80 (inserida no contexto da reprodução crítica) traçam uma “radiografia” do sistema escolar brasileiro, com o intuito de alerta e com um caráter de denúncia no que diz respeito ao descumprimento pela escola de sua função educacional e social.

Dentre os aspectos levantados por tais estudos, há a constatação de que a repetência, e não a evasão, se constitui no principal problema do sistema escolar brasileiro (FLETCHER, 1985; LEITE, S. 1988; RIBEIRO, 1990). Segundo FLETCHER (1985), a estatística escolar no Brasil apresentava dados irrealistas, com subestimação do número de estudantes repetentes. RIBEIRO (1990, p. 14), ao analisar os dados das taxas de promoção, repetência e evasão referente ao ano de 1982, obtidos através de modelos estatísticos e matemáticos apropriados, verifica “que a tão propalada evasão entre a 1ª e a 2ª séries é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim é importante (52,5% da matrícula)”. Os custos financeiros e o elevado grau de “desperdício” econômico em função desse sistema de reprovações sistemáticas são ressaltados e comprovados,

inclusive por meio de levantamentos estatísticos. Calcula-se que, para cada aluno que se forma no primeiro grau, são necessários cinco anos a mais de instrução (RIBEIRO, 1990), com um “desperdício anual de 3,5 bilhões, equivalentes a um terço do que o país gasta, no mesmo período, com o ensino fundamental” (OLIVEIRA, 1999, p. 11). Critica-se, ainda, veementemente, a seletividade do sistema escolar. Se, por um lado, ampliou-se a rede de ensino, por outro, a heterogeneidade da clientela escolar cresceu com o acesso das camadas populares à escola. As altas taxas de repetência continuam a incidir, principalmente, sobre os alunos de origem socioeconômica menos privilegiada, justamente quem mais precisaria da escola para adquirir conhecimentos e habilidades valorizados socialmente (LEITE, S., 1988).

É nesse contexto que a expressão “pedagogia da repetência” é cunhada por RIBEIRO (1990) e outros autores (SILVA, R. N., DAVIS, 1993; OLIVEIRA 1999), que começam a falar em uma verdadeira “cultura da repetência”. De fato, toda a sociedade, e não somente a instituição escolar, está impregnada por uma ideologia que recomenda e justifica a reprovação escolar. Acredita-se que:

“... a repetência propicia ao aluno uma oportunidade para rever, com calma, os conteúdos não assimilados, para amadurecer psicologicamente e, sobretudo, para receber uma lição moral importante, na medida em que, sofrendo pela perda de seu grupo-classe, aprenderá a levar os estudos mais a sério” (SILVA, R. N., DAVIS, 1993, p. 33).

Assim, segundo essa visão, a reprovação é justa, pois somente os alunos *julgados* aptos devem passar de ano. A reprovação é também considerada pelos professores condição para não se rebaixar o nível, além do que, sem reprovação, os alunos perderiam o interesse, já que seriam mesmo aprovados (VASCONCELLOS, 1992). Este

autor aponta ainda uma série de mitos que sustentam a reprovação, como, por exemplo, os mitos da indolência das classes populares, da carência afetiva, da gratuidade do ensino público...

Nos anos 80, tem-se claramente configurada e enfaticamente questionada uma verdadeira “cultura do fracasso escolar”, alicerçada, sobretudo, numa prática indiscriminada de reprovações. Há também a introdução de mudanças na política educacional por parte de grupos mais progressistas em alguns estados, que, além de democratizarem o acesso à escola, visam ainda à qualidade do ensino. Algumas mudanças enfocam o aspecto pedagógico, ao passo que outras são de caráter mais assistencialista (SILVA, R. N. et al., 1993). Na rede pública do estado de São Paulo, foi instituído, em 1983, o Ciclo Básico, “programa que visava ampliar o período de alfabetização dos alunos das duas primeiras séries do 1º grau (atingindo cerca de 1 milhão de crianças), de modo a diminuir a reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental” (SILVA, R. N. et al., 1993, p. 9). No mesmo período, medida semelhante é adotada em Minas Gerais e, posteriormente, em outros estados, como o Paraná. São também implantados: a Jornada Única de trabalho docente e discente, em 1988, em São Paulo, com o propósito de ampliar o tempo de permanência do professor e do aluno nos dois primeiros anos da escola; os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, como modelos de escolas públicas de tempo integral voltadas para a população menos privilegiada social e economicamente; o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, no final de 1986, em São Paulo, com objetivo de atender aos menores numa perspectiva protecionista, especialmente os de baixa renda; e os Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIACs, em 1991, pelo governo federal, que combinam

características dos CIEPs e do PROFIC. Todavia, essas medidas não foram suficientes para sanar o quadro do fracasso escolar configurado sob a forma de altos índices de reprovações, repetências e evasões. Esse insucesso parece ser decorrente de uma conjugação de fatores: pela falta de recursos, instabilidade política, ambigüidade na relação dos dirigentes com a população, que bem se exemplifica no imediatismo demagógico, e, ainda, pela ausência de mecanismos de avaliação e informação da sociedade civil como “indispensável no controle, fiscalização e cobrança das ações governamentais” (SILVA, R. N. et al., 1993, p. 14). Assim,

“... passados dez anos de abertura democrática, incentivo à participação popular e implementação de projetos pedagógicos por governos estaduais eleitos pelo voto popular, os dados educacionais retratam uma situação de estagnação, ou até mesmo de retrocesso, no atendimento quantitativo em todos os níveis de ensino. O sistema educacional continua altamente seletivo, concentrando a maioria absoluta de seus alunos nos níveis elementares...” (SILVA, R. N. et al., 1993, p.12).

Todo esse quadro de denúncias e críticas ao sistema escolar irá desencadear, basicamente na década de 90, uma discussão e revisão sobre a política educacional brasileira, que, segundo PATTO (1988), “vem, em relação aos seus problemas fundamentais, se debatendo no beco sem saída de concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução”. A proposta que se delineia é a de substituição da “cultura do fracasso escolar” por uma “cultura do sucesso escolar”, cujo eixo irá centrar-se na estratégia da não-retenção escolar.

2.2 Em busca do “sucesso escolar”: uma mudança de mentalidade

Dentre as diferentes questões levantadas pelas políticas educacionais brasileiras no final dos anos 80 e no início da década de 90, ressurgem os argumentos e discussões sobre a necessidade de superação da prática da reprovação escolar. De acordo com RIBEIRO (1990), repetir o ano não ajuda a criança a progredir no seu curso escolar. Há, inclusive, estudos que mostram que um aluno novato na primeira série tem quase o dobro de chances a mais de ser aprovado do que o aluno repetente. Para VASCONCELLOS (1992), a reprovação é fator de discriminação e seleção social, já que incide justamente nas camadas populares. Esse autor cita ainda outras razões para se acabar com a reprovação escolar: argumenta que ela distorce o sentido maior da avaliação, pois o aluno estuda para passar de ano, e não para aprender; quando reincidente, a reprovação pode provocar a evasão escolar, além de apresentar um elevado custo social e econômico. Por fim, diz que toda criança é capaz de aprender.

Dentre os argumentos que apontam para a necessária eliminação da cultura da repetência, sobressaem as novas demandas sociais para o sistema educacional. O desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários à inserção do aluno no mercado de trabalho deixou de ser um patamar avaliado como suficiente. Ao final do século XX, o significativo progresso tecnológico e o “impacto da mundialização da economia, dos novos padrões de organização do trabalho e formas emergentes de organização social voltadas para a melhoria da qualidade de vida” clamam por uma educação que se pautem, sobretudo, pela qualidade no sentido de “assegurar minimamente

aos alunos não só conhecimentos, como também habilidades cognitivas e competências sociais” (SILVA, R. N. et al., 1993, p. 6).

O discurso da mudança pauta-se, dentre outros pontos, pela “necessidade de se assumir o princípio de equidade na educação escolar e da escola enquanto um lugar de progresso para a criança, considerando-se o sucesso dessa criança como a meta mais valiosa” (GATTI, 1993, p.6). O sucesso não deve ser pensado em termos do não-fracasso, o que significaria apenas um indicador de inclusão social (SPOZATI, 2000). Não deve bastar que os alunos concluam o Ensino Fundamental, conforme previsto na Constituição Brasileira de 1988, como um direito. É preciso ir além do básico, estendendo-se a discussão do sucesso à qualidade da escolaridade: “Passa-se assim de um conceito bancário — quantos dentro e quantos fora — para um conceito qualitativo sobre as aquisições, de quem está dentro e de quem está fora, para alcançar uma vida digna como brasileiro” (SPOZATI, 2000, p. 25).

Segundo PRADO (2000, p. 53), trata-se de uma mudança de mentalidade que “passa necessariamente pela busca de alternativas para a substituição da ‘cultura da repetência’ por uma prática pedagógica voltada para o sucesso do aluno” e que requer um “longo e complexo processo”, a fim de resultar em uma mudança comportamental. Para tanto, avalia-se que, embora importantes, não são suficientes medidas como materiais didáticos diversificados, autonomia administrativa, melhoria das condições físicas das escolas, valorização do professor (salário, carreira, qualificação...), gestão pedagógica democrática, etc. Faz-se necessário intervir radicalmente na estrutura do sistema escolar. Segundo ARROYO (2000, p. 34), “pretendemos enfrentar a seletividade inerente à lógica

estruturante dos currículos, das séries, das grades, da organização do trabalho, dos tempos e espaços. Pretendemos chegar à matriz do fracasso/sucesso.”

Dessa forma, na busca do sucesso escolar, alguns governos definem, em suas políticas públicas educacionais, estratégias político-pedagógicas como o princípio da não-retenção escolar, regime de ciclos, classes de aceleração... Tais estratégias são, inclusive, respaldadas e indicadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de dezembro de 1996, que, ao avançar no que se refere à descentralização e flexibilidade, veio favorecer as novas políticas pedagógicas (PRADO, 2000). A LDB “reafirma, através de mecanismos de reclassificação, de aceleração de estudos e de avanços progressivos, o propósito de eliminar, gradualmente, as distorções idade/série, geradas no âmago da cultura da reprovação” (CURY, HORTA, BRITO, 1997, p. 255).

Assim, propostas político-pedagógicas são implantadas em diversas escolas das redes municipais, estaduais e no Distrito Federal: Escola Cidadã, em Porto Alegre; Escola Plural, em Belo Horizonte; Escola sem Fronteiras, em Blumenau; Escola Desafio, em Ipatinga; Escola Candanga, em Brasília; dentre outras²⁶. Essas propostas, alicerçadas na gestão democrática da escola, redimensionam o espaço, o tempo e a organização do trabalho escolar com o objetivo de construir uma nova lógica capaz de garantir a todos os alunos o direito a uma aprendizagem efetiva, com vistas à cidadania. Para tal, propõem-se a eliminar os mecanismos e procedimentos escolares que tradicionalmente produzem a exclusão das camadas populares da escola. Dentre esses mecanismos, são ressaltados, na

²⁶ Na verdade, quando a LDB admitiu a possibilidade de organização das escolas por ciclos em contraposição ao regime seriado, de caráter conteudista e seletivo, algumas propostas já haviam sido implantadas, como é o caso da Escola Plural, em Belo Horizonte, que se iniciou oficialmente em 1995.

maioria desses programas, a eliminação da reprovação e da repetência por meio dos ciclos de formação:

“É necessário reduzir as rupturas nos processos de socialização provocadas pela reprovação, reconhecendo a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou ciclo de formação. Ao reconhecer que a educação é um direito fundamental, a escola precisa garantir que o processo de formação se dê de forma ininterrupta, junto aos pares de idade” (BAPTISTA, 1998, p.4)²⁷.

Mas, aliado a isso, esses programas percebem que “eliminar a possibilidade de reprovação escolar é um caminho necessário à garantia da aprendizagem para todos, embora não suficiente”, e são, pois, desenvolvidos “**mecanismos institucionais de inclusão**” (PORTO ALEGRE, [s.d.])²⁸. Dentre esses, tem-se sobressaído a formação de turmas especiais, compostas por alunos que apresentem uma defasagem entre o nível de sua escolaridade e sua faixa etária. Tais turmas têm recebido denominações diferentes, como “turmas de progressão” (Escola Cidadã) ou “turmas de aceleração” (Escola Plural), mas sempre com o propósito de inclusão e almejando que os alunos delas integrantes possam desenvolver sua auto-estima, sentindo-se capazes e estimulados a aprender. Nesse caso, trata-se de uma estratégia traçada dentro de uma nova concepção pedagógica. Mas cabe mencionar aqui um programa específico, centrado na correção do fluxo escolar, e que vem sendo desenvolvido em alguns estados, como Maranhão e Minas Gerais, e diversos municípios do País. Trata-se do Programa de Aceleração de Aprendizagem, que “se destina a recuperar a escolaridade de crianças e jovens que acumulam duas ou mais repetências ao longo de sua curta trajetória escolar” (OLIVEIRA, 1997, p. 87).

²⁷[http:// www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm](http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm)

²⁸<http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed/escola.htm>

Como podemos perceber, as propostas e programas político-pedagógicos que vêm sendo desenvolvidos a partir dos anos noventa têm em comum vários aspectos e, dentre eles, a eliminação da reprovação escolar. E é justamente esse um dos pontos mais polêmicos e uma das grandes dificuldades na busca do sucesso escolar.

2.3 O princípio da não-retenção escolar: uma “pedra” no meio do caminho da democratização do ensino?

Segundo ARROYO (2000), duas idéias-força, dois horizontes têm prevalecido no que tange à expansão da escolarização básica no decurso do século XX: a idéia de instrumentalização para a inserção no mercado de trabalho, face à modernização social e produtiva, e a idéia de formação de cidadãos, de socialização do conhecimento socialmente produzido. A primeira concepção caracteriza a cultura escolar como altamente seletiva e excludente, traçando um horizonte utilitarista e credencialista para a escola. A segunda visão recupera o ideal democrático, colocando a formação básica como um direito e condição para o exercício da cidadania, e tem norteado as propostas político-pedagógicas com suas experiências inovadoras. Esses dois horizontes, o utilitarista/credencialista e o democrático/formativo, têm provocado tensões e imposto limites ao sucesso das propostas:

“As políticas curriculares, as propostas de reforma têm assumido o horizonte democrático, enquanto o cotidiano escolar, a organização curricular, as disciplinas, os sistemas de avaliação, retenção, promoção, as culturas escolares e profissionais resistiram norteados pelo horizonte utilitarista e credencialista. A lógica que rege e estrutura o sistema escolar tem resistido a esse horizonte

democrático e igualitário.” (ARROYO, 2000, p. 37-38).

De acordo com esse mesmo autor, são muito presentes questões relativas à seletividade do mercado e ao credencialismo:

“A resistência a redefinir o sistema seriado, os currículos gradeados, a dar centralidade à cultura, à ética, à estética, ao corpo, à socialização, bem como a resistência a repensar a cultura de reprovação, encontram uma justificativa democrática e igualitária. Para muitos(as) professores(as) das escolas e da academia, essas medidas inovadoras são vistas com medo e até são redefinidas em sua radicalidade, sob o pretexto de que negariam aos setores populares o domínio das competências necessárias para enfrentar, em igualdade de condições, a seletividade e competitividade da sociedade e do mercado.” (ARROYO, 2000, p. 39).

Assim, segundo ARROYO (2000, p. 39-40), o “democratismo credencialista, infelizmente, está sendo um empecilho para incorporar os avanços havidos na concepção democrática da educação básica universal”.

O “empecilho” de que fala Miguel Arroyo parece estar se configurando numa *pedra no meio do caminho* trilhado na busca do sucesso escolar²⁹. Embora não haja, nas mencionadas propostas político-pedagógicas, a concepção ingênua de que se eliminando a reprovação se descarte o fracasso escolar, e de que a aprovação irá equivaler ao sucesso/qualidade (ARROYO, 2000), tem sido essa a discussão em pauta. Os professores, pais e mesmo os alunos têm questionado o fato de *se estar passando de ano* sem os conhecimentos e competências exigidos pela sociedade contemporânea (leia-se: vestibular, concursos públicos, mercado de trabalho, etc.), pois a escola “tende a se tornar meio para outro fim: o diploma e, com ele, a esperança de um emprego melhor, ou uma certa

²⁹ Como dizia o poeta: “No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho” (ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. 7 ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1973. p. 213).

estabilidade ocupacional” (DAYRELL, 1996, p. 157). Dessa forma, aqueles que anteriormente eram excluídos por não terem acesso ou possibilidades de permanência na escola, hoje seriam excluídos pelo não domínio das competências escolares.

Especialistas e estudiosos do tema “fracasso/sucesso escolar” (FLETCHER, 1985; LEITE, S., 1988; VASCONCELLOS, 1992; SILVA, R. N., DAVIS, 1993; LEITE, D., 1999), ao proporem a não-retenção, têm alertado para não se abraçarem soluções artificiais, que não chegam a atingir o âmago do problema, como é o caso da mera promoção automática, sem outras medidas que garantam o sucesso escolar.

ARROYO (1999, p. 1), em um artigo publicado no Jornal Estado de Minas, preocupa-se em esclarecer que: “Nunca foi intenção da Escola Plural nem das outras propostas facilitar o fluxo escolar, inventar um método para não reprovar, passar todos, aprendam ou não”. Entretanto, a sociedade tem expressado preocupação com a eficácia das intervenções realizadas no sentido de garantir uma aprendizagem real e efetiva. Artigos recentes publicados em jornais e revistas de grande divulgação no País têm discutido essa questão. No Jornal Estado de Minas de 11 de outubro de 1999, relata-se que em São José do Rio Preto, no Estado de São Paulo, alunos do quarto ano do Ensino Fundamental “sabem apenas ‘desenhar o nome’, mas não conseguem identificar as letras”. Esse fato levou o Secretário Municipal de Educação a criticar severamente o sistema de “progressão continuada” (o aluno cumpre um ciclo de quatro anos sem reprovação), implantado pelo governo estadual paulista, “alegando que a promoção automática está criando uma geração de ‘diplomados analfabetos’ ”. Segundo o artigo, o mesmo ocorre em Araçatuba, também

uma cidade de São Paulo, só que “os pais se rebelaram e ajuizaram ação contra o governo, exigindo que os filhos retornem às séries anteriores”. E o artigo conclui:

“A dúvida que fica: se no Estado mais rico acontecem tais distorções, imagine-se o que está acontecendo pelo País afora, especialmente nas escolas rurais, nas quais o professor é obrigado a ministrar quatro séries numa mesma sala para grupos diferenciados. Fazer propaganda não vale a pena quando o produto é ruim. E é o que está acontecendo com a educação no País”. (ESTADO DE MINAS, 11 out. 1999).

Em março de 2000, a Revista Veja apresenta a idéia de que a educação está um “pouco melhor”, pois embora o tempo de permanência na escola esteja maior, “o desafio agora é o aperfeiçoamento do ensino” (SCHIVARTCHE, 2000, p. 55). De acordo com o autor do texto, o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e da Organização das Nações Unidas para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre condições de educação em 45 países, divulgado naquela mesma semana, aponta que “o Brasil tem a maior expectativa de repetência das crianças ao entrar no ensino fundamental (2,23 anos) entre os dezesseis países subdesenvolvidos estudados”. Esse mesmo autor, numa posição contrária ao artigo aqui anteriormente citado, sugere que se siga o exemplo do Estado de São Paulo, que implantou classes de aceleração e ciclos de formação, reduzindo assim as reprovações.

PENIN (2000, p. 3), no artigo “Repetência escolar: há ganhos?”, publicado na Folha de São Paulo, no dia seis de abril, defende a progressão continuada e a superação da prática da repetência, alegando que ninguém, nem as crianças, nem os pais, tampouco o País, ganha com “uma escola punitiva e seletiva, que serviu apenas às elites”.

Em maio de 2000, uma revista de circulação nacional (NASCIMENTO, 2000) publicou uma reportagem intitulada “Ensino Reprovado”. No texto, o autor parte de uma frase escrita por um aluno de 11 anos de uma escola municipal de São Paulo, frase de sentido incompreensível, para dizer que, sem reprovação, “a escola, hoje, está formando, com diploma e carteirinha, “subcidadãos” despreparados para o futuro. Crianças, afinal, estão saindo da escola sem saber ler nem escrever.”

Nos textos “Educação na lógica do mercado” (PAIVA, 2000) e “Repetência no 1º ano continua em 40%” (GÓIS, 2000), publicados respectivamente no Estado de Minas e na Folha de São Paulo, constata-se que a evasão e a repetência no Brasil seguem elevadas, mesmo considerando-se a adoção da medida da não-retenção em muitos estados e municípios. Por outro lado, ARCE (2000), em reportagens publicadas no Jornal Estado de Minas sobre a Escola Plural, discute que se “bomba não educa ninguém”, a mera permanência na escola não garante a aprendizagem e tem propiciado a exclusão educacional dos mais pobres. Assim, mesmo sem reprovação, muitos alunos do ensino básico, sobretudo aqueles oriundos de classes desfavorecidas socioeconomicamente, continuam apresentando um mau desempenho na escola. De acordo com a repórter, mais do que políticas educacionais, mostram-se necessárias políticas públicas.

A opinião de CASTRO (2000) sobre esse tema, publicada na Revista *Veja*, é taxativa: “Repetência é relíquia arqueológica de país atrasado”. A idéia é a de que mesmo o aluno que pouco aprendeu terá mais a ganhar se avançar junto com seus colegas em seu processo de escolarização, pois não seria a repetência capaz de melhorar seu desempenho como aluno. Entretanto, segundo o economista, é preciso cuidado ao se abandonar a

cultura da repetência, pois, “sem a reprovação, cai a pressão para estudar, até que apareçam outros mecanismos adequados para substituí-la” e ilustra de modo comparativo: “Como um drogado que sofre inicialmente ao ter cortado seu vício, eliminar a reprovação traz problemas de transição”.

Configura-se, pois, uma discussão em nível nacional, não apenas nos meios educacionais e acadêmicos, mas também na mídia, sobre a estratégia política da não-retenção escolar e suas implicações sócio-pedagógicas. De toda essa discussão, dois aspectos podem ser ressaltados como fundamentais. Primeiro, há praticamente um consenso entre os especialistas em educação, que a eliminação da reprovação e da repetência é um avanço em termos educacionais e sociais. Segundo, como já vimos, constitui-se numa medida muito questionada, sobretudo pelos professores e pais dos alunos, que acreditam que estes estejam sendo aprovados sem aprender *o que deveriam*, ou seja, a escola continua não cumprindo o seu papel.

3 O PRINCÍPIO DA NÃO-RETENÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ÓTICA DOCENTE

Neste capítulo, procedo a uma análise das percepções dos professores sobre o princípio da não-retenção escolar do aluno do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, no momento em que se configuram dificuldades, resistências e dúvidas para a aceitação e implementação desse princípio nos moldes do Projeto Político-pedagógico Escola Plural. Pretendo, com tal análise, identificar possíveis mudanças introduzidas pelos professores em seu trabalho pedagógico no sentido de ampliar as condições do êxito escolar dos alunos, bem como suas percepções no que diz respeito às expectativas de redução das desigualdades de oportunidades educacionais produzidas pela adoção desse princípio.

Nessa perspectiva, as análises foram realizadas a partir dos relatos colhidos dos professores entrevistados na escola pesquisada. Com vistas a situar especificamente as percepções dos docentes sobre o princípio da não-retenção escolar face às diversas questões escolares, busco explicitar as idéias, crenças e valores que vêm norteando a sua prática pedagógica no âmbito da nova proposta e identificar dificuldades e avanços surgidos no processo de transformação vivenciado por esses atores na escola. Torna-se perceptível que a forma como concebem, pensam e sentem o seu fazer pedagógico expressa olhares e posicionamentos por vezes diferentes, por vezes ambíguos e mesmo

contraditórios em relação à proposta e à (re)construção das práticas perante a implementação do princípio da não-retenção escolar.

A análise pauta-se pelo pressuposto desses sujeitos construírem suas percepções num tempo e lugar específicos e *em relação* a si mesmos, sua história singular, suas experiências, ações, atitudes, valores, sentimentos e sempre em relação a *um outro*, concebido como sujeito, família, grupos sociais, escola e demais instâncias sociais. Nesse campo relacional é que esses sujeitos têm delimitado suas possibilidades de leitura e de intervenção na realidade, a partir das quais constituem suas escolhas, que podem ser tanto no sentido de permanência como de mudança de suas concepções e práticas pedagógicas e sociais.

Os referenciais de análise foram organizados em torno de questões, dúvidas, proposições e expectativas apresentadas pelos professores como essenciais na discussão das implicações da não-retenção escolar para a escola. Nos relatos surgem perspectivas, possibilidades e dificuldades percebidas em seu trabalho pedagógico, que contrapõem o desejo e o discurso à realidade e à prática vivida. Assim, o grupo de professores nos permite entrever um pouco de seu mundo, permeado de lamentos e sonhos, de incertezas e convicções, de angústias e conquistas no caminho que têm trilhado face ao estabelecimento da nova proposta político-pedagógica.

3.1 O princípio da não-retenção escolar e o processo de transformação da escola

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte já vinha desenvolvendo experiências inovadoras desde o final dos anos 70 (BELO HORIZONTE, 1994). Os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas municipais centravam-se, sobretudo, no objetivo de reduzir os índices de evasão, reprovação e repetência. Não obstante os esforços empreendidos, as escolas municipais caracterizavam-se por estruturas seletivas e excludentes, pautadas por uma lógica seriada, transmissiva e acumulativa de conteúdos. A escolarização do aluno fazia-se num sistema seqüencial e seriado, num tempo determinado de um ano escolar que, por sua vez, fracionava-se em etapas avaliativas que estabeleciam a assimilação de um mínimo de 60% dos conteúdos para a aprovação do aluno para a série seguinte. Caso contrário, o aluno repetiria o mesmo ano escolar. Trata-se de uma lógica perversa, pois,

“... 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, provocando interrupção nos processos de socialização” (DALBEN, 1998, p. 60):

Dessa forma, fechada em seus rituais de transmissão, promoção e retenção, a escola não se possibilita ser um espaço/tempo de formação social e vivência cultural para os educandos. Ademais, ignora as diferenças socioculturais dos diversos segmentos da

população e inviabiliza o direito à educação das camadas populares³⁰ (BELO HORIZONTE, 1994).

O Projeto Político-pedagógico Escola Plural foi apresentado como proposta político-pedagógica no final do ano de 1994 pela SMED-BH. Sua implantação nas escolas municipais ocorreu a partir de 1995, com a implementação dos 1º e 2º ciclos, e, em 1996, do 3º ciclo³¹. Embora a SMED tenha realizado um grande número de assembléias, reuniões e cursos no sentido de apresentar, discutir e definir a melhor forma (ou formas) de concretização da proposta nas escolas, sua implantação foi polêmica, causando alvoroço em toda a Rede. Sem dúvida, o processo de implementação do Programa da Escola Plural é ainda uma lembrança muito viva para os professores:

Olha, quando começou a Escola Plural, foi em 94, com Miguel Arroyo. E as pessoas que participavam dos cursos, elas chegavam comentando assim: “Olha, tem a Escola Plural...” Mas a gente não tinha idéia do que era. Quando foi início de 95, aí nós tivemos... A gente ouvia aquilo ali, mas não tinha participado de nenhum curso formal. Alguém ia no Sindicato, ouvia falar, ou participava de um curso... Mas a proposta não tinha sido analisada oficialmente. Acho que ela foi lançada no final de 94 e no início de 95 nós tivemos uma semana de formação sobre Escola Plural, sobre ciclos... Essa coisa foi ficando muito solta... nos primeiros anos. Então, eu peguei todo esse início, né? Era muito difícil porque a gente não tinha conhecimento. Nem as pessoas que vinham ajudando a gente na formação, às vezes não sabiam falar: um falava uma coisa, outro falava outra... (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno).

... quando a Escola Plural começou, a gente se sentiu como... tava tudo solto! A gente se perdeu, a gente sofreu muito no começo da

³⁰ Essa “velha lógica” é designada pelos professores como *tradicional*. Este termo encontra-se muito presente em seus relatos. Assim, no decorrer desta dissertação, *tradicional* refere-se à escola “acadêmica em seus conteúdos, passiva em seus métodos, basicamente objetivista e essencialista em sua proposta pedagógica” (MELLO, 1986, p. 14). Mas refere-se especialmente à escola anteriormente existente na Rede PBH e àquelas escolas que na atualidade mantêm *tradicional* seu sistema de ensino.

³¹ Posteriormente foi-se ampliando a política do Programa para a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Especial. Existe ainda a proposta de um 4º ciclo (correspondente ao Ensino Médio).

Escola Plural. Muito mesmo! Depois a gente foi encaixando ali, mas ainda a gente sente, sofre! (Professora do 3º Ciclo/1º turno).

No início eu tive medo. Por quê? Porque eu estava saindo de uma coisa que eu sabia fazer, sabia fazer bem, e achava que era certa, né? Porque eu, eu... Pelo menos eu tinha trabalhado sete anos com a escola seriada. Então, eu já tinha resultados de fracasso, de vitórias, né, tinha sucessos aí... Mas eu tinha uma segurança, eu sabia muito bem transitar nessa área aí. (...) Com o evento Escola Plural, a gente teve que, como se diz, se despir de algumas idéias, de algumas verdades. Então, eu fiquei, pelo menos no primeiro período, uns três meses, bem aéreo. Assim: “Tá certo? Será que é aquilo ali?” Essa questão do Projeto ainda não tava muito clara na minha cabeça. Eu achei que era o professor que tinha que inventar determinados assuntos, e não é, seria junto com a turma. Essa própria mobilidade deveria ser discutida com a turma, e eu ainda não tinha. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Então, quando a Escola Plural chegou, e quando a gente pegou a proposta, a gente não se viu nessa Escola. Eu acho que foi, assim, um susto muito grande quando a gente começou a estudar o caderninho e... eu não sei o que que aconteceu que a Rede não se viu dentro dessa Escola. E começou a perceber que falar, né, de ensino, essa coisa de ensino e tudo. E eu me lembro de uma reunião que nós tivemos aqui, né, quando a gente comentava...— estudando a Escola Plural — um dos professores falava assim: “Gente, parece que eu estou dando aula pela primeira vez, parece que me tiraram o tapete debaixo dos pés! Me tiraram o chão todo!” (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Eu acho que no primeiro ano que ela foi implantar, ela tirou um tempo, acho que deu curso pros professores e tudo. Só que, pras pessoas que tão entrando na prefeitura, elas não têm uma informação assim... Muito... Do que vem a ser a Escola Plural, realmente, na prática. Então, acho que a Prefeitura, ela tem essa falha. Quem entra hoje, na Rede, apesar que estudou, leu pra fazer a prova... É diferente cê vê aquilo na prática, né? Então, tinha que ter uma preparação melhor até ter uma adaptação. (Professora Silmara, 3º Ciclo/1º turno).

Os professores relatam como se sentiram despreparados e receosos com a implantação da Escola Plural. Afinal, não se tratava apenas de mais uma reformulação pontual em seu trabalho pedagógico, mas de uma mudança radical em toda a organização pedagógica e na cultura da escola, com a instituição de novos tempos e espaços escolares.

A proposta supõe uma lógica mais democrática e igualitária da organização escolar, com a instauração de processos de formação baseados numa concepção de escola como espaço de produção coletiva na construção dos conhecimentos, com a eliminação dos mecanismos de reprovação escolar, com a introdução de uma avaliação qualitativa e participativa, em que todos avaliam e são avaliados, e com a valorização da vivência social e cultural do aluno. O papel da escola, bem como os de todos nela envolvidos — professores, alunos e a comunidade escolar de um modo geral — seriam necessariamente redefinidos em função dessas inovações, cujos objetivos educacionais e responsabilidades se propõem a contemplar a aprendizagem e a identidade dos alunos como cerne do processo educacional escolar³². Com relação a essas proposições político-pedagógicas implementadas, todos os professores são unânimes em afirmar que faltou uma preparação adequada por parte da SMED, para que eles pudessem realmente assumir a nova proposta.

Os professores contam que recebiam informações desencontradas de profissionais da SMED e da Regional. E que mesmo o curso de uma semana realizado com propósito formativo não atendeu à demanda do grupo docente. Mas a crítica dos professores pela falta de preparo em relação à nova proposta não se restringe ao período inicial de sua implantação. Os professores que têm ingressado mais recentemente na Rede Municipal continuam a reclamar da ausência de uma política da Prefeitura para recebê-los e prepará-los devidamente para o trabalho docente na Escola Plural. A ocorrência de encontros e cursos, e o estudo de material impresso explicativo — os chamados *Cadernos da Escola Plural* — têm-se mostrado insuficientes e não atendem realmente às

³² Ver “Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação” (BELO HORIZONTE, 1994) e “Avaliação da implementação do Projeto Político-pedagógico Escola Plural” (UFMG, 2000).

expectativas dos professores. Para PERRENOUD (1999c, p. 14), “as reformas escolares colocam um problema inteiramente diferente: as competências e conhecimentos requeridos não estão lá à espera de que o corpo docente venha se apropriar deles”. O despreparo ocasiona, dessa forma, um grau elevado de ansiedade e insegurança, que, por sua vez, constitui um dos entraves à aceitação da proposta. Fica difícil aceitar o que não se compreende, quanto mais mudar toda uma prática pedagógica historicamente construída, tendo-se que assumir novas e diversas responsabilidades. Isso porque os professores precisam lidar com mudanças profundas na organização pedagógica, no planejamento e desenvolvimento da atividade docente, o que, muitas vezes, implica equívocos diversos, que comprometem princípios fundamentais da Escola Plural.

E o primeiro ano foi dos mais difíceis. Porque, até então, aqui na Escola não houve aceleração. O que que aconteceu? Aqueles meninos que no primeiro mês... Eu lembro que nossa primeira turma foi de... equivalente a uma quarta série. Mas eram meninos que se fossem para o ensino regular, normal, era uma quarta série mesmo, eu pensava... Tinha menino com 17... Não houve aceleração... Um aluno com 17, acho, que não era pra tá aí terminando a segunda etapa. Esse permaneceu na quarta série. Então, não mudou muito foi por isso. O nível que eles estavam era o nível de quarta série. Mudamos só a forma de trabalhar. Uns anos depois é que a coisa começou a complicar. [Complicar?] Complicar porque aí houve... Não era Turma Projeto, não. Houve aceleração: todos aqueles alunos teriam que ficar com os pares. Então, quer dizer... E era assim: menino de 15, 16 anos, não é mais uma quarta série, aí eles foram acelerados pra quinta, sexta... Não foi muito extremo como é hoje, não. E aí nós começamos a sentir dificuldade porque... Apesar deles estarem em turmas da mesma faixa etária, a questão do conteúdo começou a pesar. Porque a gente não conseguia, sabe, fazer com que eles se interessassem! E... Começamos então, justamente, a ter problema com isso: alunos não alfabetizados misturados com alunos da mesma idade, mas que eram alfabetizados, com alunos que (entre aspas) “conseguiam, né, caminhar”. E esses outros tinham problemas, mais problema de desinteresse, e... frequência. E aí que eles começaram... Acho que foi aí nessa época que eles começaram a perceber que... né, eles freqüentando ou não — alguns, lógico, né? — freqüentando ou não, eles passariam. Aí que começou a ter esse nó — pra gente e pra eles. [Começou com esse...?] Esse nó. [Esse nó?] Pra eles e pra gente também. Puxa vida, mas se ele não tá vindo, ele não tá fazendo as coisas... E aí a gente começava a

questionar. O menino: “Então, não vai ter, não?” “Vai ter reprovação!” O tempo todo a gente tava falando isso com eles: “Olha, tem reprovação! No final do Ciclo tem! Não tem esse ano, nos outros têm!” Acabou que depois... não teve... Da implantação da Escola Plural, só houve reprovação no segundo ano. (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno).

Dentre esses equívocos, os professores destacam o princípio da não-retenção escolar. Quando da implantação do Programa da Escola Plural, os docentes contam que, de imediato, não houve aceleração, ou seja, os alunos não foram enturmados junto aos seus pares de idade. Quando isso ocorreu, muitas dificuldades começaram a surgir. Os professores não sabiam como atuar com a diversidade sócio-cultural e de ritmos de aprendizagem entre os alunos de uma mesma sala de aula, com respeito às diferenças e à pluralidade dos modos de vida e tradições culturais dos alunos. Numa turma equivalente a uma antiga sexta série, era possível encontrar alunos não alfabetizados junto a alfabetizados, alunos infreqüentes e desinteressados junto a outros, assíduos e envolvidos no processo pedagógico. Para conseguirem um certo empenho dos alunos considerados mais “difíceis”, dizia-se a todo o momento que haveria retenção escolar entre os ciclos. Na escola investigada, a retenção dos alunos ocorreu apenas em 1996, quando houve um número expressivo de reprovações. Mas, dois anos depois, os alunos foram novamente acelerados. A retenção entre os ciclos de formação, embora prevista inicialmente, não se concretizou de forma regular. Com o processo de aceleração baseado apenas na idade cronológica do aluno e mantida a progressão continuada, os professores relatam que simplesmente não conseguiam trabalhar, ou mesmo, não sabiam como ou o que trabalhar com os alunos em termos dos conteúdos curriculares, por exemplo. Além disso, os alunos logo perceberam que, independentemente de seu investimento ou mesmo de sua

frequência, a “aprovação”³³ era certa. A percepção dos professores nesse momento era já a de que a ausência do mecanismo de retenção era a causa maior de tantos problemas e dificuldades por eles vivenciados.

Loucura, bagunça, confusão são termos recorrentes usados para designar os primeiros tempos da Escola Plural na Escola Municipal Mário Quintana, sobretudo nos primeiros dois anos:

Achava que tinha que ter um tema, tinha que trabalhar tudo... No início, os alunos que escolhiam os temas. E os meninos deitavam e rolavam: sexualidade, animais do mar... A professora ficou doida! Eles não sabiam o que era uma praia. Foi um fracasso. Depois que a gente começou a mudar. (Coordenadora do 3º Ciclo/1º turno.)

Aquela questão de professor ia ser... é... *globalizado*, eu cheguei a pegar quase todos os conteúdos, inclusive a Matemática. Houve um momento em que a gente... [No primário?] Isso... É, na turma de primário [Fala pausado.] 4ª série, na época. [Então, seria o 2º Ciclo...?] Que era o 2º Ciclo, né? No 2º Ciclo eu cheguei a pegar o curso de Matemática, Educação Física, Artes, né? Português... Então, nós fazíamos rodízio dentro das... dos conteúdos, dentro das matérias. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno.).

Foram cometidos muitos enganos! Sabe? Assim, tipo: “Não preciso dar conteúdo mais!” Tipo: “Não existe avaliação mais!” Então, assim, uma série de coisas que foram equivocadas e realmente, assim, a gente tá pagando o preço até hoje por uma série de coisas. Inclusive, com a Matemática, né? Que só dava Matemática... Muitas pessoas só davam Matemática se encaixava dentro de um projeto. Né? Então, eu percebo que houve um equívoco muito grande, apesar de muita gente acreditar na proposta da Escola Plural. (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Não tinha assim... Estrutura nenhuma! Era uma bagunça danada! Não tinha, assim, um critério de que que se vai ensinar o aluno!

³³ Impera na escola a idéia de que o aluno é aprovado automaticamente, embora *promoção automática e não-retenção* sejam princípios diferentes. Na concepção de ciclos adotada não existe “promoção” ou “reprovação”, mas um processo de formação sem interrupção. Ver o estudo do GAME/FaE/UFMG: “Avaliação da implementação do Projeto Político-pedagógico Escola Plural” (UFMG, 2000).

Entendeu? Eu pegava aluno de... de... de 6ª e 7ª série, ele não sabia nem fazer... Nem os fatos fundamentais! Então... E foi aquela coisa de... de acelerar aluno que tava lá na 2ª série, né, antiga, acelerava lá pra 6ª série. Então foi uma loucura! Eu achei que foi uma coisa, assim, de louco mesmo! Os alunos que saíram, que pegou aquela fase de escola... Já tava caminhando e pegou Escola Plural... Esses saíram da escola sem condição nenhuma! (Professora Silmara, 3º Ciclo/1º turno).

As dificuldades e equívocos cometidos quando da implantação da Escola Plural parecem expressar muitos desentendimentos acerca da proposta, como: não ser mais necessário avaliar e não mais trabalhar conhecimentos básicos escolares, a não ser quando relacionados a projetos cujos temas atendessem somente ao interesse dos alunos. Aliás, muitos professores entenderam erroneamente que os conteúdos, conhecimentos a serem ensinados, deveriam ser descartados. Pelos relatos, parece ter ocorrido um certo grau de “espontaneísmo pedagógico”, no sentido de que ao professor bastaria acompanhar os interesses do aluno e deixá-lo à vontade em seus estudos, não mais sendo necessário se ocupar de seu papel de ensinar, planejar e avaliar.

A constatação de uma desinformação generalizada por parte do corpo docente se estende também aos alunos e à comunidade escolar.

Agora, eu percebo o seguinte: quando as discussões, né, começaram a acontecer e a maioria das escolas não se preparou realmente pra Escola Plural. Né? (...) Na nossa Escola mesmo, nós fizemos reuniões com a comunidade, mas que foram pouquíssimos pais que... Que participaram, né? Foram pouquíssimos alunos também que participaram dessas reuniões. E, mesmo assim, dentro da Escola, achei que faltou... É... Estudo. (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Segundo os professores, quando a Escola Plural foi implantada, a comunicação da proposta aos alunos e seus familiares resultou em fracasso, na medida em que a maioria dos pais até hoje continua afirmando que, sem retenção, sem notas e provas, seus filhos

não se dispõem a estudar. A idéia, que parece ser consensual entre todos — professores, alunos e pais —, é a de que a reprovação consistia num mecanismo capaz de promover o estudo e regular e disciplinar o processo de aprendizagem em função mesmo de seu caráter punitivo e repressivo.

É possível observar que, quando da afirmação formal do princípio da não-retenção escolar na Escola Plural, não ficou efetivamente claro para os docentes — e tampouco para a comunidade escolar — o propósito de se contemplarem em especial as camadas sociais que historicamente vêm sendo excluídas do sistema público de ensino. Interessante lembrar que em um texto datado de 1953, Anísio Teixeira criticava o elitismo da escola pública e afirmava categoricamente caber ao sistema educacional formal brasileiro educar verdadeiramente *o povo*, que “não pode *viver* do ‘prestígio’, que lhe dê o fato de haver alisado os bancos escolares, mesmo porque ‘prestígio’ se goza *contra* alguém ou à custa de alguém, e já não há esse *alguém* contra ou à custa de quem gozá-lo” (TEIXEIRA, 1994, p. 58). “Este povo”, segundo o autor, necessita de uma escola integrada à vida da comunidade e à sua cultura de classe, uma escola que de fato lhe permita concretizar seu direito legítimo à educação escolar. Para tanto, cerca de trinta anos após tais considerações, a Escola Plural coloca para a comunidade escolar essa responsabilidade em termos concretos. Responsabilidade que, aparentemente, se apresenta ainda pouco compreendida e assimilada no processo educativo em construção pelos professores da Escola Municipal Mário Quintana.

De acordo com esses professores, a Escola Plural veio legitimar algumas práticas que já vinham acontecendo na Rede PBH: o acompanhamento sistemático a alunos com maiores dificuldades no processo pedagógico; a reprovação já não era “dada em

massa”, mas mediante um consenso do grupo docente, após análise criteriosa de cada caso; as reuniões de sexta-feira, quando se buscava um trabalho pedagógico e administrativo em termos de decisões coletivas; as oficinas ocorridas na escola com um caráter de projeto... Mas eram mudanças que ocorriam de forma fragmentada, frágil, informal, dependendo sempre do espírito inovador de cada escola.

O que me angustia realmente é o seguinte... É quando a gente coloca muitas vezes: “Nós éramos mais plurais”, “Nós fazíamos mais coisas...” E realmente a Escola Plural, quando começou, ela começou em cima de experiências que existiam... E que, infelizmente, quando começou, a gente não se viu na Rede, né? (Professora do 3º Ciclo/2º turno).

Assim, os professores vinham inovando sua prática pedagógica, mas num ritmo próprio e de modo a atender às especificidades e particularidades de cada escola. Quando a SMED determinou a implantação da Escola Plural de forma ampla, os professores expressaram seu descontentamento diante do que consideraram uma medida precipitada e pouco democrática. Uma outra dificuldade relatada pelos professores diz respeito a um conflito de ordem subjetiva:

A gente ainda tem isso dentro da gente: acha que tem que punir aluno, acha que tem que dar ocorrência, acha que tem que dar suspensão! Então, assim, a gente primeiro tem que tá conseguindo trabalhar isso! (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno).

A cultura pedagógica até então existente na escola, cuja lógica meritocrática, seletiva e punitiva imperou por séculos no imaginário social e na prática dos sujeitos, ainda persiste. Como diz PERRENOUD (1999c):

“Quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, nos defrontamos com resistências ativas ou estratégias de fuga de atores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar — aberta ou veladamente — toda inovação vinda de fora, a menos que lhe ofereçamos a possibilidade e o poder de se apropriarem delas e de as reconstruírem no seu contexto. Não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto.” (p. 8).

Assim, parece não ser suficiente que as mudanças estejam definidas, estabelecidas e mesmo decretadas em documentos oficiais e respaldadas por estudos científicos que comprovem sua validade pedagógica: uma reorganização política e pedagógica da escola parece implicar não somente a formação de novas competências por parte dos professores, mas também uma outra relação de identidade com sua profissão.

De acordo com DUBAT (1997), a identidade é sempre marcada pela dualidade da sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro. Ou seja, a identidade é sempre construída a partir de duas transações: uma “interna” ao indivíduo, subjetiva, num processo biográfico com o qual ele se identifica em sua singularidade histórica, e uma “externa”, objetiva, estabelecida entre o indivíduo, as instituições e os outros com os quais interage, num processo identitário relacional que lhe atribui identidades sociais. É, pois, na articulação entre esses dois processos que se constroem e se compreendem as identidades, “como resultados de compromissos ‘interiores’ entre identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações ‘exteriores’, entre identidade atribuída por outro e identidade incorporada por si” (DUBAT, 1997, p. 235). Seguindo o raciocínio do autor na análise sobre o ingresso do indivíduo no mundo do trabalho, é possível apreender a noção de que o mercado de trabalho se constitui num campo propício às crises identitárias, haja vista a identidade profissional ser fortemente marcada pela incerteza, por ser “regularmente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego

das empresas e das administrações. Está votada a sofrer ajustamentos e reconversões sucessivas” (p. 114). Assim, considerando-se que esse “afrontamento com a incerteza” diz respeito a outros momentos da trajetória profissional, e não apenas o inicial, é pertinente pensar que os professores, confrontados com as mudanças instituídas em seu trabalho pedagógico na escola, diante das novas identidades que lhe são atribuídas pela instituição e pelos outros com os quais interage seus pares, os alunos e demais pessoas da comunidade escolar, se encontram num movimento conflituoso e intenso de revisão de sua própria identidade social e profissional. Lembrando Weber, DUBAT diz que:

“As identidades estão, portanto, em movimento e esta dinâmica de desestruturação/reestruturação toma, por vezes, a forma de uma ‘crise de identidades’. Cada configuração identitária tem hoje uma forma mista no interior da qual as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências da produção e onde as antigas lógicas que perduram entram em combinação e, por vezes, em conflito com as novas tentativas de racionalização económica e social (Weber)” (1997, p. 239).

O que se percebe, portanto, parece ser um processo de construção e reconstrução de identidades sociais e profissionais no qual os professores têm desenvolvido estratégias capazes de reduzir as divergências entre as novas identidades que lhe são atribuídas e as suas próprias. Neste processo de transformação, o “novo” e o “antigo” se contrapõem, mas também se mesclam e se redefinem na prática pedagógica, constituindo novas visões, novas possibilidades e novas estratégias de ação. Dessa forma, os professores relatam algumas mudanças por eles percebidas na organização da escola após a implementação da Escola Plural.

3.2. A organização pedagógica da escola “antes” e “depois” da não-retenção escolar

A implantação da Escola Plural promoveu, como vimos, mudanças na organização pedagógica da escola, alterando de forma radical os espaços/tempos escolares, tanto para os professores como para os alunos (BELO HORIZONTE, 1994). Os tempos escolares foram reestruturados com a instituição dos ciclos de formação e da progressão continuada, garantindo-se princípios básicos como o respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem e às diversidades culturais, o convívio dos alunos com seus pares de idade de formação e a garantia de continuidade do processo de formação dos alunos com o fim da retenção escolar. Instaurou-se o tempo coletivo, quando ocorrem as reuniões pedagógicas de planejamento, acompanhamento e avaliação. Na ruptura com os processos de ensino-aprendizagem tradicionais, baseados na concepção cumulativa e transmissiva de conteúdos escolares, novas propostas curriculares se apresentam no espaço escolar e se propõe o trabalho pedagógico por meio de projetos. A prática avaliativa, até então pautada numa lógica seletiva e autoritária, é reformulada para atender aos novos princípios. Na configuração de um processo mais formativo e inclusivo, a relação entre os sujeitos e o conhecimento é profundamente modificada, com a busca de significados para os conteúdos escolares numa dimensão mais crítica e contextualizada. Enfim, são pontos essenciais do Programa, percebidos e discutidos pelos professores no que tange ao modo particular de organização político-pedagógica estabelecida na escola, sobretudo no que diz respeito aos tempos escolares, à nova proposição curricular, à avaliação e à proposta de atendimento diferenciado dos alunos. No centro de tudo, o princípio da não-retenção-escolar é

percebido como uma grande dificuldade na incorporação do novo modelo político-pedagógico implementado.

No que diz respeito aos tempos escolares, a nova organização é apresentada como um dos eixos centrais do Programa da Escola Plural. De acordo com a orientação básica da SMED (BELO HORIZONTE, 1994), as escolas municipais começam a trabalhar com a contagem de 1.5 professores por turma, para a definição de seu quadro docente, o que significa trabalhar com 50% a mais do número de professores em relação ao número de turmas. O Programa define, pois, uma ampliação considerável do tempo do professor nas escolas. Na Mário Quintana, os professores dispõem de um tempo específico, individualizado, para estudos e planejamento de atividades pedagógicas, que é denominado “horário de projetos”, e um tempo coletivo para as reuniões pedagógicas.

Na visão dos professores, dentre as mudanças implementadas, a instauração de um “tempo coletivo” demarca na Escola Plural a importância de se estar discutindo e decidindo muitas das questões escolares coletivamente. Nesse contexto, as reuniões pedagógicas são momentos valorizados, embora já ocorressem nas escolas da Rede B.H. anteriormente à Escola Plural. Na escola pesquisada, as reuniões pedagógicas acontecem semanalmente, às sextas-feiras, nos horários seguintes ao recreio. Os professores se reúnem por ciclo com sua respectiva coordenação pedagógica. Como na escola co-existem três ciclos em cada turno, o tempo coletivo não é “tão coletivo” como se pretende, sendo alvo de muitas críticas. Segundo os professores, devido a essa organização, é como se houvesse “três escolas diferentes”, cada uma em um turno. Reuniões em que estejam presentes os três turnos da escola costumam ocorrer duas ou três vezes no decorrer de um

ano. A reunião de professores de um mesmo ciclo é também algo complicado, haja vista os ciclos se distribuírem nos diferentes turnos.

Nós estamos organizados de uma forma tão estranha, né? Quando eu me refiro ao 3º Ciclo, eu estou me referindo ao 3º Ciclo do meu turno, muito embora eu trabalhe nos dois turnos, né? Mas sempre falta um turno. Não tenho condição de dizer como o 3º Ciclo funciona no terceiro turno. Então, infelizmente, nossa organização, ela está muito fragmentada. Ela... ela... é uma organização, que ela não tende a levar ao todo. Ao contrário. Ela tende a levar partes, né? Então, eu tenho consciência que nós precisamos mudar! Precisamos mudar até urgente, mas precisa assim, de... Da posição, da postura, da boa vontade de todo mundo. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Cada ano, uma turma diferente... Bem, pelo menos no 3º Ciclo, nunca tem dado pra gente ficar direto porque, nos últimos três anos, cada ano eles estão num horário e a gente permanece no horário da gente. (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno).

Todavia, mesmo reclamando por não conseguirem reunir todo o grupo de modo a conversar, discutir e avaliar o trabalho pedagógico, mesmo reconhecendo que a atual estruturação, em termos pedagógicos, não esteja se mostrando adequada, os professores mantêm-se convictos de que a atual organização é a única possível no momento. Considerando que a direção da escola e a Regional são favoráveis à reestruturação da escola, redefinindo o horário dos turnos e colocando um ciclo em cada turno, o problema maior parece ser, realmente, a dificuldade dos professores à mudança, uma vez que isso “mexeria” com a vida profissional e pessoal de muitos deles. Muitos (42%) trabalham em dois turnos e é significativo o fato de a jornada de trabalho, em relação às escolas com turnos regulares, ter sido praticamente reduzida em duas horas. Quanto à distribuição dos diferentes ciclos de formação nos turnos nessa escola, isso parece implicar uma maior “facilidade” para o professor, que, trabalhando em dois turnos,

atua num mesmo ciclo. “Facilidade” no sentido de que vários aspectos que definem o perfil do trabalho a ser realizado, como planejamento, avaliação e faixa etária dos alunos, apresentam-se muito semelhantes, o que acaba por reduzir o tempo de trabalho do professor nessas tarefas. No caso, dos 25 professores efetivos na escola que trabalham em dois turnos, somente seis atuam em ciclos diferentes e 24 “dobram” num outro turno, sendo apenas um docente efetivo nos dois cargos. Portanto, constata-se que, embora a atual organização pedagógica da escola (três diferentes ciclos em cada turno e três turnos corridos) não seja condizente com os princípios da Escola Plural, sobretudo por dificultar muitas vezes a realização do trabalho coletivo e prejudicar o processo pedagógico, ela se mantém em função dos interesses do corpo docente.

Existe uma proposta que ela... de repente atenderia ao grupo de alunos, mas ela não seria tão boa pro nosso grupo de professores. Essa proposta foi até colocada pela direção atual da Escola, mas foi rejeitada em massa. Seria o 3º Ciclo no primeiro turno, o 1º Ciclo no segundo turno e o 2º Ciclo no terceiro turno. (...) O corpo docente do primeiro turno que é basicamente formado pelo grupo de efetivos [rejeitou essa proposta]. Eu também sou desse grupo, né? Nós todos teríamos que deslocar de turno. Então, não poderíamos mais trabalhar no terceiro turno. Deveria abrir vagas para professores, né, para esse Ciclo funcionar. E, por enquanto, isso não é o que nós gostaríamos, né? Pode ser que, com o tempo, à medida que a discussão do Projeto Político Pedagógico caminhar, é... O grupo de docentes possa até mudar de postura, mudar de visão. Mas pra 2001, isso é impossível. Pode ser que ao longo de 2001, a gente estude mais, a gente vai poder estudar melhor. Mas, eu creio que vai ser difícil. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Assim é que, à revelia da direção da escola, da orientação da Regional e dos interesses dos demais agentes da comunidade escolar — os alunos e seus familiares —, os professores decidiram, por força de decisão em Assembléia, manter a mesma organização pedagógica no ano de 2001. A organização da escola continua, dessa forma, a atender prioritariamente aos interesses corporativistas de seus professores efetivos, em detrimento

do processo de gestão coletiva e dos interesses da própria comunidade, que, segundo consta, pouco ou nada é ouvida a respeito deste assunto.

Uma queixa recorrente dos professores é o fato de que o tempo que teriam disponível, a princípio, para planejamento, organização e avaliação de seu trabalho, é muitas vezes direcionado a cobrir a falta de seus colegas professores ou a assumir os encargos didáticos dos que se encontram sob licença médica, haja vista que a política da SMED-BH é conceder substitutos somente para licenças que não ultrapassem 15 dias. Esse fato tem ocasionado insatisfações e certos transtornos à dinâmica da escola, pois, de acordo com os relatos dos professores e da própria direção, a escola nunca teve tantos casos de afastamentos por motivo de saúde. E ainda: esse quadro, característico de toda a Rede Pública Municipal, e não apenas da Escola Municipal Mário Quintana, seria decorrente do desgaste do professorado com as novas exigências estipuladas pela Escola Plural ao seu trabalho. Em suma, os professores não estariam *dando conta* do trabalho e estariam adoecendo e se afastando do mesmo. Na perspectiva da Regional, não é bem assim: não há dados concretos que comprovem essa idéia tão amplamente veiculada na Rede e já consolidada no imaginário dos professores. De qualquer modo, a Regional argumenta que o crescimento do número de licenças de professores tem-se dado mais em função de sua própria condição sócio-econômica — o que os impelem a assumirem uma carga maior de trabalho para arcar com o empobrecimento crescente desse segmento nos últimos dez anos — do que por causa da implantação da Escola Plural. Um dos diretores da Regional menciona, inclusive, um trabalho de Wanderley Codo³⁴ que confirmaria essa tese. Outro argumento refere-se ao sistema 1.5, que tem propiciado aos professores um tempo maior

³⁴ “*Educação, carinho e trabalho*: Bournot, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação”, livro publicado pela Editora Vozes/CNTE.

para reuniões e planejamentos e que, assim, a lógica teria que ser inversa à apresentada. A direção da Regional avalia também que o professor tem se mostrado ansioso com tantas mudanças e está inseguro quanto ao lugar que ocupa. Por fim, a Regional afirma que, se aumentou o número de licenças, é porque a PBH ampliou o quadro docente na Rede Municipal de Ensino. O fato é que parece não haver (pelo menos, é essa a informação obtida junto à Regional) um registro estatístico das licenças concedidas aos docentes nos últimos anos que permita uma avaliação realista da situação. Tal registro tem sido feito apenas recentemente. Assim, apenas constatou-se que a Regional em questão é, dentre as demais, a que apresenta um maior número de licenças médicas concedidas na Rede. Por outro lado, o número de professores em licença médica na escola, no período de fevereiro a agosto de 2000, não é nada desprezível: 121 licenças concedidas, sendo 12 licenças acima de 15 dias (seis por licença maternidade) e 109 licenças até 15 dias. Portanto, 115 licenças concedidas em seis meses por motivo de saúde.

Verifica-se que, na escola pesquisada, o tempo do professor é uma questão importante e muito presente nos relatos de todos os docentes entrevistados. Embora esse tempo tenha sido ampliado com a Escola Plural, o seu uso não satisfaz em absoluto ao próprio professor. A sua angústia perante o tempo de que dispõe é um sentimento intenso, quase tangível.

E outra coisa, voltando à Escola Plural, quanto à questão do... Projetos, cursos, encontros... E a gente geralmente tem oportunidade de fazer, mas não tem tempo, fica difícil sair da Escola. (Coordenador do 2º turno).

— Porque não vai dar tempo... Não adianta a gente falar que dois horários vai dar tempo [Uma professora: Não vai!], porque não vai dar tempo, né?

— Pelo amor de Deus! São muitos problemas!...
(Diálogo de professores do 3º Ciclo/1º turno sobre o tempo necessário para o Conselho de Classe.).

[Faz-se necessário] Um tempo maior... [Pensa um pouco.] Estudar realmente! Sabe, eu acho que a gente estudava muito mais nessa Escola do que a gente estuda hoje! Inclusive, aproveitando melhor esse período, esse tempo de projeto que a gente tem. (...) Onde eu vejo assim, uma angústia muito grande quando eu te falo assim: a gente nunca teve tanto tempo pra tentar sanar algumas coisas! (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Ciente de que “nunca se teve tanto tempo”, o professor continua a se defrontar com a questão de administrar mal o *seu tempo*. Compreende que são muitos os problemas e sofre por não poder resolvê-los a contento. O professor tem a clara percepção de que precisa estudar mais para conseguir lidar melhor com os desafios que a escola lhe apresenta a cada dia, mas que, ainda assim, não tem como arcar *com tudo* de modo satisfatório: planejar, avaliar, corrigir os trabalhos escritos dos alunos, participar de cursos e de reuniões diversas, discutir com um colega sobre as aulas dadas ou acerca de determinado aluno, atender aos pais de alunos, atender a alunos que apresentam dificuldades específicas... É nítido para o professor que, embora haja mais tempo para o desenvolvimento do seu trabalho, este se avolumou com a Escola Plural: o planejamento das aulas, a avaliação qualitativa e o cumprimento das demais tarefas sem dúvida requerem mais tempo e exigem mais desse professor. A partir dessa constatação é que muitos professores explicam o desejo de retorno à escola nos moldes tradicionais: “era muito mais fácil”! Mas, então, o que fazer?

Tem hora que a gente esquece. que tem que se cobrar mais, que tem que ter muito claro seus objetivos, senão você, realmente, fica ali, parado. Você não aproveita muito bem o tempo, né? (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Alguns professores percebem a necessidade de se racionalizar o tempo. Do contrário, a angústia pode muito bem causar uma certa *imobilização pedagógica*. Mas essa racionalização, na maioria das vezes, acaba por ocorrer de forma fragmentária, desordenada, dispersa. De acordo com PERRENOUD (1997), a dispersão é uma característica típica do professor na gestão do seu tempo de trabalho. Para ele,

“...o professor raramente consegue dedicar muito tempo a cada actividade, levar cada projeto até o fim e passar, depois, ao seguinte. Pressionado pelo tempo, prepara as tarefas, mais urgentes, assegurando o mínimo de preparação para cada uma das actividades dos dias seguintes” (p. 58).

A intensificação das exigências relativas ao trabalho docente induz os professores a economizar esforços, realizando somente o essencial para cumprir com sua tarefa, o que acaba por estabelecer uma certa depreciação de sua experiência e competências adquiridas e construídas ao longo do tempo (NÓVOA, 1997)³⁵. Assim, o professor tem consciência de que a planificação por ele realizada é mínima, mas que em função do tempo disponível, deve-se limitar ao essencial. E o faz não sem um certo sentimento de culpa por não conseguir se dedicar mais e melhor ao seu trabalho.

Sei que a gente poderia estar aproveitando muito melhor esse tempo também, né? Com 1.5 daria pra gente tá fazendo vários projetos mesmo de... de resgate desse conteúdo desses meninos que tão ficando pra trás, né? (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Das “angústias” sentidas pelos professores, se destaca a preocupação com os alunos que apresentam uma “defasagem” significativa na aquisição dos conhecimentos

³⁵ Embora a tendência, no sentido da intensificação do trabalho dos professores, se constitua num dos elementos característicos do processo de *proletarização* docente (COSTA, 1995), no caso da Escola Plural parece tratar-se apenas de *um elemento*, não configurando de fato a *proletarização* de seu professorado, que, aparentemente, não vivencia uma degradação generalizada do trabalho nas escolas em termos de estatuto, salários, poder e autonomia.

escolares. Para os professores, mesmo não sendo reprovados, esses alunos estão definitivamente “ficando pra trás”. Se a retenção é entendida como um retrocesso, a não-retenção, na perspectiva em que se apresenta, também o é. Nesse sentido é que o tempo *do* aluno e, sobretudo, o tempo *para* o aluno, é também interrogado no discurso dos professores:

Eu acho que uma coisa que faltou, quando eles implantaram a Escola Plural, é aumentar o tempo do aluno na escola. Por que que adianta quatro horas com tanta coisa pra nós mesmos fazermos, né? Então, assim, é coisa demais pro aluno passar dentro de quatro horas só, né? Quanto mais numa escola corrida de três turnos corridos, igual a nossa. (Professora do 3º Ciclo/2º turno).

O que eu acho ideal é que a gente consiga um atendimento extra-turno. Mas nós não conseguimos ainda viabilizar isso. (...) Tempo integral seria ideal, mas esbarra no pessoal, espaço... A coisa não é tão simples. (Diretora da Escola).

Eu vejo até que o tempo do aluno aqui dentro é pouco. O aluno precisava ficar mais na escola, o aluno precisava ficar mais conosco, mas não nessa estrutura que nós temos aqui, né? Sem, é... Espaço físico... Nós temos uma estrutura que é mínima. Se ele vivenciasse outras situações, sem ser pedagógicas, do cotidiano... Mas é que... Sabe que com quatro horas e meia de convivência escolar... Nós não temos condições de trabalhar isso tudo! (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno)

No final da década de 80, PENIN já discutia a importância de se rever o tempo do aluno, afirmando que

“...é inegável que mais tempo de aprendizagem favorece os alunos, especialmente aqueles que, em suas casas, não têm oportunidade ou possibilidade de receber apoio escolar (ou porque seus pais são analfabetos ou porque não têm tempo)” (1989, p. 83).

Assim, estender o tempo de escolarização dos alunos tende a favorecer, sobretudo, àqueles de camadas menos favorecidas, contribuindo para reduzir as

desigualdades no campo da escola. Em sua proposta, a Escola Plural busca resgatar o tempo e a aprendizagem do aluno, estabelecendo-os como pilares na organização pedagógica da escola. Considerando que são os alunos que trabalham e aprendem, e que a escola existe em função deles, nada mais lógico que o tempo escolar esteja centrado no tempo do aluno, diferentemente do que vinha ocorrendo até então de forma taxativa: tempo escolar fracionado, com indiferença aos ritmos individuais. Mas, mesmo que a Escola Plural tenha reestruturado o tempo, com a implantação dos ciclos e a ampliação do tempo de permanência do aluno de oito para nove anos no Ensino Fundamental, concedendo mais tempo ao aluno com a não-retenção escolar, os professores acreditam que o trabalho a ser feito demanda um tempo muito maior também numa outra esfera. A idéia, que parece ser consensual, é a de que a proposta inovadora da Escola Plural *não cabe* no tempo atualmente institucionalizado de quatro horas, quatro horas e meia por dia. Aliás, Anísio Teixeira, na década de 50, preocupado com o caráter seletivo e excludente do sistema educativo brasileiro, já propunha o estabelecimento de uma escola pública de tempo integral ao menos nos seis primeiros anos de escolarização, haja vista a necessidade por ele percebida de se contemplarem aspectos sociais, intelectuais, artísticos e afetivos, para uma formação integral e global dos educandos, pensando-se especialmente nos alunos oriundos de camadas populares, por serem os mais atingidos pela seletividade do sistema educativo (TEIXEIRA, 1994). Na atualidade, os docentes também compreendem que, para ser de fato efetiva em seu propósito inclusivo, a Escola Plural deveria ser uma escola de tempo integral, ou, face às dificuldades estruturais como espaço e pessoal, pelo menos ampliar o tempo do aluno e do professor na escola ao longo do dia. Portanto, reconhecem o grande avanço da Escola Plural em termos dos novos tempos escolares instituídos, mas afirmam ser ainda necessárias algumas revisões fundamentais, inclusive a implantação de uma

escola de tempo integral, conforme, aliás, prescreve a nova LDB. Sem esse “tempo maior”, os professores não concebem a possibilidade de se viabilizar, na íntegra e com sucesso, a proposta de uma escola que inclua social e culturalmente todos os grupos de alunos. Nessa perspectiva, eles ressaltam que a tônica includente e democrática do discurso da Escola Plural evidencia um ponto de grande vulnerabilidade: a não-retenção escolar não está sendo capaz de garantir uma educação escolar eficaz aos alunos das classes populares, que, embora permaneçam na escola fundamental, não têm conseguido concretizar uma aprendizagem mínima no tempo de escolarização proposto. Desta forma, a proposta de se privilegiar o tempo do aluno e a sua aprendizagem não se tem efetivado na prática. Em sua dificuldade para trabalhar o currículo em termos de *construir o conhecimento* junto aos alunos, considerando a diferenciação no processo de aprendizagem, os professores continuam a trabalhar os conteúdos numa perspectiva linear, como se desconhecêssem que há antecipações, retrocessos, interrupções, reconstruções no processo de aquisição do conhecimento. E isso se torna ainda mais evidente nos relatos dos professores sobre a nova proposta curricular, na medida em que o tempo do professor e o tempo do ensino parecem ainda prevalecer na realidade da escola.

Na Escola Plural, a concepção de conhecimento engloba dimensões variadas que se apresentam tanto na forma de conteúdos curriculares como na de elementos expressos na socialização e na vivência cultural diferenciada dos diversos agentes sociais (BAPTISTA, 1998)³⁶. Nesse sentido, a SMED (BELO HORIZONTE, 1994, p. 29), propõe como objetivo “o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural” e, para tanto, sugere a incorporação de temas que considera atuais e cruciais, como a diversidade

³⁶ <http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm>

de raça, gênero e classe, a relação com o meio ambiente, as vivências afetiva e sexual e a diversidade cultural, entre outros. A escola deve, assim, repensar os conteúdos escolares na incorporação desses temas, relacionando-os às disciplinas e re-significando-os: “A proposta é que este currículo seja construído a partir da definição coletiva dos temas que representem os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares, e sim transversais a elas” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 30). Com esse propósito, e visando à interdisciplinaridade, se apresentam os *projetos de trabalho* como intervenção pedagógica adequada à Escola Plural:

“Os projetos — definidos, construídos e avaliados coletivamente pelo grupo de alunos e professor — se configuram como produto de uma negociação onde se busca satisfazer os interesses individuais e cumprir um fim social. Dá à atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver (sic) situações problemáticas. Assim, os educandos sabem o que e para que estão aprendendo” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 32).

Nesses moldes, a Escola Plural propõe uma nova relação com o conhecimento, mediante um currículo atualizado, contextualizado e, sobretudo, significativo para os alunos. Mas, em sua prática pedagógica, os professores têm grande dificuldade para concretizar a proposta curricular da Escola Plural:

A seqüência do conteúdo continua a mesma. Não existe uma proposta curricular diferenciada. Ainda não foi feito um currículo que... né, pelo menos no 3º Ciclo! Não existe uma proposta de currículo pro 3º Ciclo. Fala-se de temas transversais, fala de... mas na hora de você entrar pra sala de aula, você continua trabalhando com o conteúdo, quase que numa linha tradicional. (Professora do 3º Ciclo/1º turno).

Quando ocê fala assim: “O programa da Escola Plural”, eu acho que tem uma proposta de Escola Plural. Mas em termos de currículo, não tem uma definição: de como que seria esse currículo, de como

deveria ser trabalhado, né? Os professores não têm uma orientação... nesse sentido, né? (Professora do 3º Ciclo/1º turno).

Eu acho que é legal essa questão de “interdisciplinar”, sabe, de... de... terminar com essa questão de conteúdo. Mas se... deixando solto igual tá... É complicado. (...) É, a gente continua trabalhando conteúdos isolados. E continua trabalhando seriação, por mais que... Que não se fala... Como não tem um currículo, sabe, estabelecido? O que que faz o professor? Chega na escola ele pega: “Ah, 3º Ciclo! É 6ª série?” Pega o conteúdo, o livro de 6ª série e tenta trabalhar aquele livro de 6ª série. Pega o conteúdo... “Ah, é 7ª série?” Tenta trabalhar o livro de 7ª série. Se dá resultado? [Uma professora: Eu acho muito pouco!...] [Uma outra professora interfere: Mas é o que você tem segurança!] É, é onde ocê sabe. É porque não tem o currículo! Não se sabe nem que habilidades... Quais que são as competências, as habilidades que a gente tem que deixar esse aluno do 3º Ciclo? É, no final do 3º Ciclo, o que que esse aluno deveria ter aprendido ou deveria tá dominando? Não tem isso claro, em lugar nenhum... (Professora do 3º Ciclo/1º turno).

Os professores se queixam da ausência de um currículo formal que atenda às novas propostas de ensino dos conteúdos escolares e pedem uma orientação sobre quais são as competências cognitivas que devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada ciclo de formação. Na verdade, essa crítica não apresenta muito fundamento, uma vez que o professorado poderia recorrer aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mesmo à LDB/96, no sentido de buscar subsídios curriculares ao desenvolvimento de seu trabalho. Todavia, os professores dizem sentirem-se inseguros pela ausência de um currículo elaborado de acordo com os princípios da Escola Plural e que não sabem bem o que e como trabalhar. O fato é que tratar de currículo implica sempre uma diversidade conceitual. PERRENOUD (1995, pp. 41-53) diferencia o currículo formal, “objectivos gerais mencionados nas leis ou nos preâmbulos do plano de estudos”, que funciona como um *mecanismo unificador* no campo da escola na medida em que serve de base para o ensino da cultura escolar, e o currículo real, “aquele que foi efectivamente ensinado ou estudado na aula”. Para o autor, esse “trabalho permanente de reinvenção, de explicitação,

de ilustração, de realização, de concretização do currículo formal”, consiste num processo de *transposição pragmática* do currículo formal, e não numa mera interpretação. Na verdade, “o currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor”, pois algo sempre escapa ao controle, nem tudo é escolhido conscientemente e depende muito da *negociação* estabelecida entre professor e alunos acerca do currículo real. Assim, sem uma clara definição curricular, os professores continuam ancorados no antigo currículo formal, e a transposição didática realizada os mantém ainda mais distantes das novas proposições curriculares. Exemplo disso consiste no trabalho com a chamada Metodologia de Projetos. O trabalho com Projetos Pedagógicos é considerado um grande avanço da Escola Plural, mas ainda é mal compreendido por muitos professores, que permanecem atrelados ao livro didático e às aulas expositivas, denominando “projeto” a todo trabalho inter e multidisciplinar.

A preocupação com os conteúdos escolares é ainda um assunto premente para os professores. E é nesse sentido que geralmente o currículo é discutido:

O currículo ficou bem menor, né? O que a gente trabalha com o aluno é mais o trivial mesmo! Então, cê não dá coisas elaboradas, pensamento científico não! Não, cê não trabalha isso com o aluno não! Trabalha com o trivial mesmo, o mínimo necessário pra ele sair da escola! (Professora Silmara, 3º Ciclo/1º turno).

Mesmo havendo o cuidado de se abordarem temas que atendam à formação sociocultural dos alunos, persiste a convicção de que não se deve descuidar dos conteúdos escolares. Além disso, os professores acreditam que a atual organização pedagógica em ciclos, sem que haja retenção, esteja permitindo somente o desenvolvimento de um

“currículo mínimo” (e mínimo não no sentido de essencial³⁷). Como o aluno é promovido, independentemente dos conhecimentos e das competências escolares adquiridos, gradativamente eles ascendem em seu percurso de escolarização cada vez com mais dificuldade, por não terem o domínio desses conhecimentos e competências. Assim, na percepção do professor, não resta outra alternativa senão trabalhar apenas o que é viável dentro das condições de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, com alunos do 2º ano do 3º Ciclo que ainda não adquiriram a competência para uma leitura fluida e compreensiva, os professores tendem a desenvolver um currículo condizente com uma turma de 1º Ciclo que se encontra no início de seu percurso de escolarização. Os professores avaliam que esse programa curricular estabelece uma expressiva distância em termos de conhecimentos entre os alunos da Escola Municipal Mário Quintana e alunos de outras escolas, cujo ensino se realiza em bases consideradas tradicionais. Assim, o currículo real da escola, que se deseja Plural, parece estar por demais distante das pretensões oficiais, embora pareça tratar-se hoje de um currículo voltado para a “realidade do aluno”. Os professores percebem que é preciso dar sentido ao conhecimento trabalhado na escola. Mesmo que o currículo continue não atendendo às expectativas (que, aliás, são muitas e diferenciadas), existe uma clareza da parte do professor no sentido de instituir um *currículo vivo*, ou seja, um currículo mais próximo da vida de seus alunos. Mas o problema persiste. De fato, da mera transmissão de conhecimentos, a escola passa a enfatizar a construção de conhecimentos. Historicamente, se nos reportarmos às possíveis definições de currículos, nos depararemos com dois sentidos comumente utilizados: *conhecimento escolar* e *experiência de aprendizagem* (MOREIRA, 1997). O currículo no sentido de *conhecimento escolar* é o dominante ao longo da história e “é visto como o conhecimento tratado

³⁷ PERRENOUD (1997, p. 166; 2000, p. 19) propõe o desenvolvimento de um programa curricular mínimo que contemple saberes e competências essenciais, passível de favorecer a maioria dos alunos, especialmente os de camadas menos favorecidas.

pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pela escola” (p. 12). Como *experiência de aprendizagem*, o currículo é concebido como “o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (p. 12). Embora a Escola Plural afirme a importância dos conteúdos escolares “que privilegiam a cognição e possibilitem o acesso ao saber universal constituído na história do homem” (BAPTISTA, 1998, p. 4)³⁸, com a mudança da ótica curricular da transmissão para a construção de conhecimentos, no processo de escolarização, os conhecimentos científicos têm sido preteridos em função da valorização do senso comum e das vivências culturais do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Na percepção dos professores, parece haver, pois, uma “defasagem” curricular que institui uma distância entre os alunos da Escola Plural e os alunos das demais escolas, o que, segundo o professorado, está ampliando as desigualdades educacionais e, por conseguinte, reduzindo as oportunidades de sucesso no futuro desses alunos. De acordo com os relatos, há uma discriminação por parte do mercado de trabalho dos alunos que estudam na Escola Plural:

E aí eu não sei se é verdade essa história que a gente ouviu, mas deixa a gente apavorada, né? Que não tem... empresa que já faz uma seleção, uma pré-seleção: se for aluno de Escola Plural, eles estão rejeitando. [Uma professora expressa, com um murmúrio, sua descrença.] Hoje tava um papo aqui na sala. Então, se... [Uma professora: Que horror!] se é verdade ou não, quer dizer, isso... Esse... Esse quadro já tava repercutindo... [Breves e indignados comentários das professoras que se encontravam na Sala dos Professores] É, discriminação, mas assim... A gente sabe que não deixa de ter um fundo, né...? Porque tem muito aluno... tem muito aluno que sai daqui da escola, a gente percebe que ele... Né? Vamos dizer assim... Uns... 30%? [Uma professora discorda dizendo que a escola tem excelentes alunos também e outra retruca: Tem. Mas só que a fama que está ficando na Escola Plural não é uma fama positiva, não!] Não é não! E se chegou nesse nível, de tá havendo essa discriminação aí, né? A coisa agora tá se tornando bem mais séria, né?! (Professora do 3º Ciclo/1º turno).

³⁸ <http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm>

O que se apreende nessa discussão entre os professores é o reconhecimento por parte de alguns setores da sociedade de que a Escola Plural não está formando alunos com os conhecimentos e competências esperados. Se, como diz TEIXEIRA (1994, p. 98), “o diploma não é atestado de preparo, mas presunção”, tanto a própria Escola Municipal Mário Quintana, representada por seu corpo docente, como alguns segmentos sociais, parecem presumir que os alunos da escola se apresentam pouco ou mal preparados para lidar com a demanda social e profissional que se lhes apresenta quando do término do Ensino Fundamental. Nas palavras dos professores, alguns alunos estariam sendo, assim, “marginalizados” em seu processo educacional, pois, quando da saída da escola, o atestado que lhes é atribuído seria de incompetência, tanto para a continuidade dos estudos como para o mercado de trabalho.

Em sendo como relatado, as dificuldades na consecução do Programa Escola Plural vêm produzindo outras formas de seleção e exclusão. Aparentemente, ao não se ensinar aos alunos uma base mínima de conhecimentos e competências face às expectativas sociais da atualidade contemporânea, a Escola Plural estaria indiretamente desvalorizando não somente o diploma por ela emitido, como também o reconhecimento social da própria instituição escolar. Isso vem redundando em seleção e exclusão de grupos de alunos, sobretudo os de camadas populares, com os quais a Escola Plural havia se comprometido formalmente em seus propósitos democráticos e incluídos. Na perspectiva de discussão desses ideais, a avaliação formativa e o atendimento diferenciado aos alunos parecem ser pontos nevrálgicos no processo de transformação da escola, na medida em que os professores encontram dificuldades em assumir e efetivar os novos referenciais propostos em sua prática docente.

A avaliação, na perspectiva da Escola Plural, “deve diagnosticar, identificar avanços e aspectos a serem trabalhados no sentido de garantir a construção do conhecimento” (BAPTISTA, 1998, p. 5)³⁹. Nesse processo formativo, não mais controlador nem classificatório, os alunos podem e devem participar de forma ativa na busca de se apropriarem da construção do conhecimento. Essa mudança nos referenciais sócio-históricos, que vinham subsidiando a própria cultura da escola e a relação da escola com a sociedade, implica uma grande dificuldade a ser superada pelos agentes participantes do processo — professores, alunos e pais. De acordo com DALBEN:

“As escolas tentaram organizar debates, grupos de estudo, seminários, e a temática de maior polêmica foi a avaliação. A abolição das notas e dos mecanismos de reprovação ou retenção transformaram-se num grande problema a ser assumido pela cultura escolar arraigada, pois, pensar de outra forma era bastante complexo” (1998, p. 175).

No caso dos professores, o discurso sobre uma avaliação diagnóstica, qualitativa, formativa parece ter sido bem assimilado.

Eu sou terminantemente contra aquela coisa assim, ó: o professor de matemática reprovou “X”, o de Ciências “Y”, ele ficou reprovado... “Oh, coitado! Foi reprovado só em Português! No resto tudo ele conseguiu!” Isso eu acho que não tem que existir mais. Né, a gente tem que conseguir essa avaliação mais processual do aluno, mais global, ampla! Parar de tá vendo o menino em caixinhas, assim! E tá avaliando não só a questão dos conhecimentos e outras... outros valores que foram trabalhados. (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno).

Mas, na prática, as dificuldades são visíveis. Os professores se perguntam: “O que avaliar?” “Como avaliar?”. Embora se diga muitas vezes o que o professor deve ensinar, os programas oficiais se abstêm de definir com clareza o que os alunos devem

³⁹ <http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm>

aprender, portanto, o que se deve avaliar (PERRENOUD, 1999a). Embora não se queixem da liberdade de ação no processo avaliativo, os professores reclamam da omissão dos órgãos responsáveis em apresentar um currículo e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao final de cada ciclo. Isto tem dificultado não apenas a avaliação do desempenho dos alunos, como também do trabalho do professor e da própria escola.

Os professores afirmam que já mudaram muito sua forma de avaliar. Mas, se não mudaram *mais*, é porque estão *em processo* de mudança:

Mudou porque eu consigo fazer hoje uma avaliação mais contínua, mais processual... E antes não: minha avaliação era final de bimestre, tinha que ter prova... Ai, se eu não desse uma prova! Hoje em dia eu continuo dando prova, é um instrumento a mais de avaliação! (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno).

Na percepção dos docentes, a avaliação hoje tende a diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento do aluno em termos de seu processo de aprendizagem. Nota-se também uma preocupação em se privilegiar competências de alto nível — raciocínio, imaginação, cooperação, senso crítico, capacidade de interação etc. —, muito mais difíceis de se avaliar, pois não se pode delimitá-las numa prova tradicional, num trabalho escrito ou em tarefas individuais (PERRENOUD, 1999a). Mas, o mais importante: os professores parecem estar percebendo que a avaliação deve contribuir essencialmente para orientar todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, regular as aprendizagens em curso, no sentido das competências almeçadas, dos objetivos visados. Mesmo que essa percepção se restrinja algumas vezes ao nível das intenções, já é um começo: mostra que uma mudança efetiva está em andamento. De fato, todo processo de mudança é lento e os atores o incorporam à sua prática de modo diferenciado e em tempos diversos. Portanto, enquanto

alguns professores elogiam a avaliação formativa, por essa não mais implicar uma punição para os alunos, outros reclamam por terem perdido um importante instrumento de controle em sua prática pedagógica. Assim, é possível identificar que, se a avaliação até então existente era assumidamente comparativa e classificatória, hoje continua a sê-lo, na prática de alguns professores, mas de forma velada ou mesmo não assumida por eles próprios. Os alunos continuam sendo avaliados e classificados conforme seus desempenhos, em bons e maus alunos. Muitas vezes, os desempenhos de uns se definem em comparação aos desempenhos de outros, muito mais do que em relação a competências almejadas ou a objetivos pretendidos, como ocorre com as Turmas Projeto em relação às turmas regulares.

A dificuldade maior para o professor assumir e incorporar ao seu *habitus*⁴⁰ profissional uma avaliação mais formativa e democrática parece dever-se ao aspecto decisório da avaliação, que é sócio-historicamente construído. Ou seja, avaliar sempre implicou fundamentar uma decisão: o aluno deve ou não prosseguir com o curso? Ele está apto a receber um certificado referente às suas aquisições escolares? (PERRENOUD, 1999a). Com o advento da Escola Plural, a ênfase avaliativa até então centrada nos resultados da aprendizagem, expressos nas notas e nos boletins escolares, é transposta para o processo educativo que se pretende formativo e igualitário. Nos termos propostos, reprovar não mais resulta de uma decisão do professor ou do grupo de professores. Essa decisão já está tomada, independentemente do nível das aquisições escolares do aluno e de quaisquer outros fatores (como idade e progressos recentes do aluno, projetos, pressões da

⁴⁰ Segundo BOURDIEU (1983, p. 61), os *habitus* são “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente”.

família, atendimento previsível na etapa seguinte...). O professor não mais dispõe do poder de decisão resultante do seu laborioso trabalho de avaliação: ele *não pode* mais reprovar.

E a gente escuta muito a fala do aluno, assim: “Ah, eu vou passar mesmo. Eu já passei mesmo.” Né, eles ainda continuam tendo aquela idéia de que... Passar ou não passar, né, pra eles ainda fica... é... forte essa questão de passar ou não passar. Mas eles sabem que aqui não... não tem essa... essa questão de passar de ano... Não se envolvem com as atividades... por causa desse motivo, né? Eles sabem que não... não existe a retenção. (Professora do 3º Ciclo/1º turno).

Agora, a escola é plural? É. Permite inclusive que... que alunos que não têm a menor capacidade, né, avancem ali na Escola Plural... Que ela prevê, ela dá essa abertura... Não é? Então, a Escola Plural, realmente... Ela dá... dá muita liberdade, dá muito direito... Mas... não... não tem como, não tem armas pra cobrar os deveres do aluno. Porque até o Conselho Tutelar, a Justiça, não sei o quê, garante a ele esse direito! (Professor do 3º Ciclo/2º turno).

Tinha que ser revisto sim, mas eu acho que não precisava ter ido ao outro extremo de dar, tanto... direito e liberdade. [Eleva o tom de voz:] Não ter como exigir do aluno os seus deveres, né? Então nós estamos amarrados... (Coordenador do 2º turno).

Ao que tudo indica, a instituição do princípio da não-retenção escolar é algo difícil de ser aceito pelo corpo docente: como, então, todos os professores da escola concordam que o aluno não tem condições de prosseguir e ainda assim ele não é retido? Na perspectiva dos professores, a sua competência e sua autoridade no julgamento do mérito de seu aluno mediante os resultados do processo avaliativo está sendo oficialmente desconsiderada, o que parece incorrer em um questionamento de sua identidade profissional. Aparentemente, os professores têm apresentado dificuldades em assumir uma avaliação verdadeiramente formativa porque esta requer a renúncia ao ato de reprovação, embora cientes dos mecanismos de seleção e diferenciação nele embutidos e na produção de tantas desigualdades no campo da educação escolar daí decorrentes. Ao que parece, a relação dos professores com o saber pedagógico historicamente construído e que tem

subsidiado suas ações cotidianas em termos morais e intelectuais, mantém-se nas mesmas bases e continua a se pautar por critérios seletivos, classificatórios e excludentes.

Assim, na percepção dos próprios professores, se, por um lado, a avaliação é enaltecida, considerada o maior avanço da Escola Plural, ela é também considerada um de seus grandes “nós”, quando pensada em termos de um processo no qual a retenção escolar é formalmente impossibilitada.

Com relação ao registro dessa avaliação, a SMED propôs, desde o início, a elaboração de uma ficha qualitativa que expresse o processo escolar do aluno da forma mais ampla possível, englobando aspectos cognitivos, afetivos, de socialização etc. (BELO HORIZONTE, 1994, p. 47). As escolas têm autonomia para criar suas próprias fichas de avaliação. Na escola, a ficha avaliativa utiliza conceitos (MB — muito bom, B — bom, R — regular, AD — apresenta dificuldades) na avaliação das disciplinas curriculares e também de aspectos como cumprimento de tarefas, participação nas aulas, frequência, pontualidade, relacionamento com professores e colegas etc. Essa avaliação é registrada em três momentos, em três etapas do processo. No verso da folha, há ainda um espaço para observações acerca do aluno. Como constatou-se, em alguns casos, esse espaço não é preenchido ou o é de forma pouco particularizada. Há a “colagem” de um mesmo enunciado para certos alunos dizendo de seu descompromisso com as questões escolares e em quais conteúdos apresentam defasagem. Não foi averiguado se há também um *discurso* já pronto, padronizado, para os alunos compromissados ou se, neste caso, os professores considerem a medida desnecessária. Sem dúvida, tal estratégia parece ser decorrente da falta de tempo dos professores para arcar com uma avaliação mais qualitativa e de caráter

descritivo. Mas o fato é que, sem a avaliação seletiva e a conseqüente retenção escolar, insatisfeitos com a perda de seu principal instrumento de distribuição do conhecimento escolar, de poder, de diferenciação e controle sobre o aluno, os professores tendem a criticar e *deturpar* o propósito oficial da ficha avaliativa:

Por exemplo, se fosse uma escola boa, olhava a ficha dele. Não tem condições de frequentar essa escola e não pensava duas vezes. Entendeu? Eu acho que... já que não pode ter prova, não pode ter reprovação... ele vai... é igual ficha suja... [Uma professora brinca e ri: “Fichado!” Outros professores também riem.] Todas as ocorrências que ele cometeu na escola, tá anotado lá, ó! Sabe, ter assim uma ficha corrida toda dele! E, no final, quando ele sair da escola, ele sabe: a ficha que a gente vai mandar pra qualquer pessoa que pedir é essa aqui! Essa foi sua vida nessa escola... (Professora do 3º Ciclo/1º turno numa reunião de professores).

A proposta do professorado é a de instituir um outro mecanismo de controle, de caráter nitidamente punitivo e que venha a dar suporte suficiente ao professor para resgatar seu poder disciplinador: o uso da ficha avaliativa. Nela, *tudo* seria registrado, e a ficha servira de certificado de competência ou incompetência do aluno perante a sociedade. Dessa forma, a ficha se constituiria num mecanismo de advertência e de possível punição para o aluno, devolvendo, em parte, ao professor sua competência e seu poder decisórios sobre o destino escolar dos alunos.

De todo modo, a nova forma de avaliar é considerada muito positiva. Os professores reconhecem, em sua maioria, que a avaliação formativa tende a favorecer a aprendizagem do aluno. Entretanto, têm também consciência de que essa concepção de avaliação requer um trabalho diferenciado com os alunos, na medida em que os ritmos de aprendizagem são diferenciados. A proposta político-pedagógica apresentada pela SMED, em 1994, não demonstra uma preocupação inicial com a participação dos educandos em processos de ensino diferenciados. Diz apenas que, ao final de cada ciclo de formação,

com a avaliação de que um aluno não obteve as aquisições necessárias para avançar, a equipe de professores deve decidir por sua permanência por mais um ano ou não no ciclo, e ressalta que essa permanência deve constituir-se numa situação excepcional (BELO HORIZONTE, 1994). Mas, com a implantação do Programa face aos problemas surgidos a partir da aceleração de alunos de uma turma para outra em função da idade, a Escola Plural define uma intervenção diferenciada no processo pedagógico (UFMG, 2000). Dessa forma, foi apresentado um projeto específico, no contexto da organização dos ciclos, com o objetivo de atender aos alunos enturmados pela idade, mas que, em termos de competências escolares, estivessem defasados em relação aos seus pares. O projeto Turmas Aceleradas propõe, assim, integrar o aluno no ano-ciclo correspondente à sua idade (BAPTISTA, 1998). Mas esse trabalho parece não mais ocorrer, pelo menos com a devida assistência das Regionais. As escolas da Rede Municipal de B.H., todavia, têm buscado e viabilizado algumas intervenções para o atendimento de alunos com dificuldades em seu processo de escolarização⁴¹. No caso da Escola Municipal Mário Quintana, foram formadas as “turmas do PAD” (Projeto de Atendimento Diferenciado) ou Turmas Projeto. Esse, porém, é ainda um trabalho incipiente. Na verdade, o Projeto da escola como um todo, o PPP (Projeto Político Pedagógico), encontra-se em construção já há algum tempo, mas os professores têm-se deparado com dificuldades na sua elaboração, haja vista questões outras que assomam na cena escolar, como a dificuldade em reunir todo o coletivo da escola, a greve de professores e a conseqüente reposição de aulas, a Constituinte Escolar, a eleição para a direção da escola, a organização pedagógica da escola para 2001 etc.

⁴¹ Ver “Avaliação da implementação do Projeto Político-pedagógico Escola Plural”, pesquisa efetuada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG (UFMG, 2000).

Isso que eu vou falar você vai assustar... (...) Queria dizer... Posso falar com clareza? [Hum...] Nós não criamos o Projeto Político Pedagógico. Temos assumido várias receitas. Nós atuamos com “flashes” do Projeto global da Escola Plural. Falta-nos ainda o quê? Ainda falta amarrar, né? Nós não temos, por exemplo, os objetivos para serem seguidos nessa idade de formação, não temos as estratégias básicas, não temos os conteúdos mínimos necessários... Então, falta isso. É... O Projeto Político Pedagógico da nossa Escola estava a nível das idéias, as discussões estavam... é... fluindo, mas elas foram emperradas mesmo por causa dessa organização pra 2001. Nós tivemos que parar... É... Toda a discussão do Projeto Político para rediscutir a política de 2001, a organização. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

No período específico em que se iniciou esta pesquisa, havia uma preocupação maior no envolvimento da escola com o 2º Encontro Municipal da Constituinte Escolar⁴², previsto para o final do mês de agosto, cujos debates preparatórios já vinham ocorrendo há cerca de um ano. A escola justificava a demora na construção de seu PPP, por mais imprescindível que este fosse considerado por todos, pela necessidade de estar tratando de outros assuntos que se mostravam ainda mais urgentes, segundo o seu ponto de vista ou pela perspectiva de uma outra instância à qual se subordinava. Com isso, a escola tem atuado dentro do Projeto da Escola Plural sem uma definição clara de uma proposta que atenda às suas especificidades, como a organização pedagógica com três ciclos em cada turno.

O PAD, por sua vez, foi elaborado pelo 3º Ciclo da escola para atender a uma *exigência* da Regional e da SMED. O propósito seria a elaboração e o desenvolvimento de um projeto pedagógico orientado para as dificuldades de aprendizagem dos alunos do último ciclo do Ensino Fundamental, justamente o espaço/tempo onde os problemas

⁴² O 2º Encontro Municipal da Constituinte Escolar foi realizado com a participação de representantes de todos os segmentos da Educação, visando a discutir a educação no município e redigir uma Carta de Princípios para servir de parâmetro na elaboração de novos regimentos internos pelas 178 escolas municipais da Rede de Belo Horizonte.

decorrentes da implementação do princípio da não-retenção ficam mais evidentes. Segundo o professor Pedro Henrique, o projeto foi, então, elaborado no ano de 1999, com a assessoria da Regional. Mas, face à “pressão sofrida”, o projeto foi feito pelos professores às pressas e “*para constar*”, ou seja, não houve um comprometimento em sua elaboração nem em sua efetivação. Na realidade, há uma certa divergência quanto ao que seja de fato o PAD e o seu alcance na escola. O professor Pedro Henrique afirma que as Turmas Projeto existentes na escola não têm nenhuma relação com o PAD, que ele refere-se apenas ao 3º Ciclo e, mesmo assim, estaria acontecendo somente no 3º turno da escola. Mas os professores de um modo geral, a direção e a coordenadora pedagógica do 3º Ciclo/turno da manhã sempre se referem ao PAD e às Turmas Projeto como sendo uma mesma forma de intervenção realizada em todos os ciclos.

Existem duas Turmas Projeto no 3º Ciclo do turno da manhã. Em cada turma projeto atuam duas professoras, que dividem entre si as disciplinas que constam no programa curricular. Essas turmas têm um número reduzido de alunos, cerca de 22, todos considerados “mais fracos”. Inclusive, segundo os professores, há alunos nessas turmas (equivalentes à antiga 7ª série) que não têm o domínio da leitura e da escrita, ou seja, não se encontram ainda alfabetizados.

Os professores apresentam percepções ambivalentes com relação às Turmas Projeto. Se, por um lado, entendem que, para os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, as Turmas Projeto são importantes por se constituírem no único recurso pedagógico disponível na escola, em que os alunos têm a chance de serem

atendidos de forma diferenciada em sua significativa defasagem de aprendizagem, por outro, se angustiam com os poucos resultados obtidos.

O PAD é uma faca de dois gumes. Pega os alunos com dificuldade e enturma numa mesma sala. Eu fico muito dividida. O professor não dá conta de atender a todos esses meninos. Deveria pegar essa turma quem gosta, mas nem sempre é assim. Sobra pra uma dobra ou novato. (Diretora da Escola).

[Sobre o PAD:] Complicado! Eu acho que em alguns momentos sim; pra alguns alunos, sim. Pra outros, não. Fica dividido. Mas, se você não faz isso também, se você não estuda junto com a turma... Eu coloco, por exemplo, alunos que são mesmo de 3º Ciclo com a turma do PAD, o que que acontece... com esses alunos do PAD? Eles ficam! Porque a turma exige da gente uma aceleração maior, projetos mais ousados... E a turma do PAD, não! Até porque (...) a maioria não é alfabetizada. Não estão alfabetizados, que é o caso da turma da B. Não está ainda. (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno.).

O trabalho numa dessas Turmas Projeto tem-se desenvolvido de forma tradicional, como pode constatar⁴³. Embora as professoras demonstrem grande preocupação com o desempenho dos alunos, a maioria das atividades desenvolvidas (em geral visando à alfabetização ou, na melhor das hipóteses, atividades correspondentes ao ciclo anterior) não condiz com o princípio de formação de um aluno ativo, criativo e autônomo. Pelo contrário, restringe-se a um trabalho mecanicista, com exercícios repetitivos e enfadonhos. Além disso, é comum tratar-se de textos e exercícios retirados de livros didáticos, muitas vezes inapropriados aos adolescentes, haja vista abordarem temas de interesse do universo infantil. Sem dúvida, parece que, embora assimilado o princípio de que a aprendizagem depende da atividade e do envolvimento do aluno num processo

⁴³ As observações aqui apresentadas dizem respeito a uma das turmas onde foi feita a observação de aulas e cujas professoras muito gentilmente disponibilizaram várias atividades trabalhadas. Todavia, é provável que o trabalho na outra Turma Projeto não deva diferir muito desse aqui descrito.

construtivo do saber, na prática o professor não redefiniu seu papel, mantendo-se como mero “distribuidor de conhecimentos”.

Pelo que eu vejo — eu não trabalho com eles, mas a gente vê — o nível é de 1ª, 2ª séries... A Beth ainda es tá alfabetizando, trabalhando fichinha, e eles ficam revoltados porque vêem os colegas trabalhando com outro material: classificados, folhetos, com livros, vídeos... E eles não estão tendo acesso porque a linguagem é complicada. (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno).

Os alunos estão ali sabendo que é uma turma diferenciada. Para sua auto-estima, é ruim. Eles ficam loucos para irem para as turmas regulares. (Diretora da Escola).

Elas [as Turmas Projeto] contribuem para o processo de... de... de... (Perdi a palavra!...) sucesso, né, sucesso dos alunos. Muito embora, eles mesmos, não tenham essa consciência. Eles... Já aconteceram casos assim, deles pedirem pra irem pras turmas... é... consideradas regulares. Ou deles questionarem por que os professores lá são diferentes! Então, assim... Sem querer, a gente... É... A gente rotula essas turmas. (...) Eu sinto, percebo, essas turmas de manhã, né, essas turmas de projeto, isoladas mesmo, né? (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Os professores da escola têm clara percepção de que os alunos das Turmas Projeto questionam esse *trabalho diferenciado* por se sentirem discriminados perante os colegas das turmas regulares. Afinal, os conteúdos trabalhados são específicos, na melhor das hipóteses, do ano escolar anterior. Mas, em se tratando de Língua Portuguesa, correspondem em geral ao do 1º Ciclo. Segundo uma professora de uma dessas, os alunos pediram insistentemente para trabalhar com os livros próprios de seu ano escolar (antiga sétima série), mas depois os livros foram todos recolhidos, porque as atividades mostravam-se muito além das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Com isso, não é de se admirar que os próprios alunos questionem a não-retenção: eles percebem claramente que continuam sendo excluídos do processo de integração educacional e social, na medida

em que se lhes está sendo subtraído seu direito ao conhecimento escolar básico e à informação.

Os professores admitem que as Turmas Projeto são rotuladas como sendo as turmas que apresentam grandes problemas de aprendizagem e de disciplina também. Na verdade, a forma como o trabalho com as Turmas Projeto tem acontecido na escola faz lembrar as antigas *turmas especiais*, também criadas com o propósito de atuar mais efetivamente junto aos alunos com maiores dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares. Entretanto, logo se tornaram *depósitos de maus alunos*, tanto em termos de aprendizagem como de comportamento. Dessas turmas, pouco ou nada se esperava em termos de desempenho; portanto, muito pouco se investia, colocando-se nelas os professores considerados mais inexperientes ou menos competentes e descompromissados. Na escola, alguns dos aspectos relativos à configuração de “turmas especiais” já existem, como a hierarquização das turmas de acordo com o nível de aprendizagem dos conteúdos escolares e sua conseqüente rotulação como turma *forte* ou *fraca*. Também não se percebe nenhuma iniciativa no sentido de integrar os alunos das Turmas Projeto aos das turmas regulares. Dessa forma, a proposta de atendimento diferenciado aos alunos, essencial ao sucesso do Programa, estaria sendo desvirtuada em seu princípio de inclusão. O que parece permanecer, na verdade, é a prática do que BOURDIEU (1998a) denomina *indiferença pelas diferenças*, na medida em que, numa turma composta com base na *diferença de aprendizagem*, os alunos continuam sendo tratados sem a devida consideração à sua idade, aos seus interesses, às suas dificuldades e necessidades escolares específicas e ao seu grupo social de origem. E isso provavelmente tende a reverter para a ampliação das desigualdades de aprendizagem e em insucessos consecutivos.

Assim, o pretendido *atendimento diferenciado* na escola tem-se limitado à existência das Turmas Projeto. Isso, porém, é percebido pelos professores como uma medida paliativa e insuficiente. Segundo eles, faz-se necessário a construção de alternativas pedagógicas que permitam um melhor acompanhamento dos muitos alunos que demandam um atendimento específico, algumas vezes individualizado. Para tanto, dizem, são necessárias condições de materialidade, como espaços físicos adequados na escola e mais professores disponíveis e qualificados para o trabalho.

Acompanhando as falas dos professores, podemos perceber como é difícil incorporar tantas mudanças, mesmo que essas sejam avaliadas como importantes, necessárias e legítimas. Em seu livro “O olhar que não quer ver”, TURA (2000) descreve um mecanismo por ela identificado especialmente na cultura docente, que se configurava como condutor de diferentes momentos vividos na escola: o *olhar sem ver*. De acordo com a autora, o *olhar sem ver* consiste numa estratégia de sobrevivência do grupo docente, segundo a qual tudo é contido “dentro de certos limites muito determinados de tempo e espaço que resultava no abrandamento das questões e na quase invisibilidade dos problemas que estavam ocorrendo” (2000, p. 189). E mais:

“O *olhar sem ver* era sua estratégia de luta, que fazia crescer o imaginário, o fantasmagórico, a habitação em outro tempo, heróico, mitológico. Era vital o empenho em preservar suas crenças e valores, o não permitir que se desfizessem seus símbolos, significados e sentidos, o valorizar os mitos construídos a respeito da aprendizagem, avaliação e aprovação. Se não se apegassem ao conhecido, constituído, formalizado, ritualizado, o que restaria desse sujeito social, que via desmoronar seu projeto de escola, seu projeto de vida?” (p. 190).

Muito do que acontecia na escola de forma tradicional, como os tempos escolares instituídos, o currículo e a prática avaliativa, não deixaram simplesmente de existir a partir do momento em que se instituiu formalmente um novo programa. Muito disso tudo, hoje denominado pelos professores como “tradicional”, ainda persiste nos saberes desses profissionais e foi preservado, consciente ou inconscientemente, em suas práticas pedagógicas.

É importante lembrar que, embora se pretenda, com todas essas mudanças uma escola mais igualitária, onde contem de fato as aquisições reais dos alunos, as estratégias de distinção tendem a persistir. E isso por um motivo simples: a escola não as inventa, apenas as legitima (PERRENOUD, 1999a). A instauração dos novos princípios da Escola Plural não faz desaparecer por si só o que se encontrava anteriormente instituído. Por isso, mesmo suprimida a reprovação do sistema escolar, a seletividade e a exclusão persistem e se fazem presentes ao longo do percurso escolar do aluno e, em especial, em sua transferência para uma outra escola, no mercado de trabalho, num concurso público... Assim, o que parece que se está conseguindo com a Escola Plural é, por enquanto, adiar-se a constatação das desigualdades reais da aprendizagem. Ou seja, as desigualdades de aprendizagem ainda persistem, apenas as suas lastimáveis conseqüências, configuradas em termos de fracasso, têm sido agora mais perceptíveis, quando da saída dos alunos da instituição escolar e não tanto no seu ingresso ou no decorrer do percurso de escolarização.

3.3 As transformações no trabalho pedagógico e na identidade dos professores

No relato dos professores sobre sua prática pedagógica, eles comentam, principalmente, sobre as dificuldades sentidas no exercício de sua profissão. Contam que sofrem pressão “de cima”, daqueles que ficam apontando seus erros, sem entender que “chegar na prática e fazer não é fácil”; que são sempre eles os culpados por tudo; que estão desanimados com o sistema de ensino; que têm ficado mais cansados; que muitas vezes vêm apenas “empurrando com a barriga”, mas que isso os faz sofrer; que alguns projetos são impostos e desenvolvidos apenas porque “a Escola Plural precisa de projetos”; que se angustiam porque não vêem resultado de seu trabalho; que sentem falta de ânimo, falta de entusiasmo e até desespero em face de seu trabalho pedagógico.

Então, a gente vai passando o ano e vai levando aqui com a barriga. Aí vem o outro ano e a gente vem sofrendo demais! A gente tem ficado mais cansado... (Professora do 3º Ciclo/2º turno).

Gente, vamos falar sério! Eu acho [Uma professora: É um desgaste muito grande!] que nós estamos aqui andando em círculos! (...) A gente não toma atitude! A direção não está tomando atitude! (...) Um cansaço! (Professor do 3º Ciclo/1º turno numa reunião de professores).

Parece um muro de lamentações! Toda reunião é isso! A gente senta, a gente volta, a gente vai, a gente... Como diz o Pedro Henrique... é... é... a gente fica rodando assim [Um professor: “Rodando...”] porque têm coisas que a gente tem vontade de fazer na escola e não depende da gente! (Coordenadora do 3º Ciclo numa reunião de professores do 3º Ciclo/1º turno).

Eu acho que tá assim... Um desânimo total no ensino, sabe, por parte dos professores... Com tudo! (...) Né, eu não sei, eu acho que eu percebo isso muito no 3º Ciclo... A gente vai desanimando... do... do

desinteresse... A gente vai cansando... E aí tanta coisa que a gente podia tá fazendo! (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno).

As reuniões pedagógicas, que, a princípio, são momentos de planejamento, organização e discussão do trabalho, têm-se convertido, de acordo com os professores, num verdadeiro “*muro de lamentações*”, em que todos expõem suas angústias e só lamentam e lamentam acerca do trabalho.

Tem gente que fala assim: “O professor na Escola Plural está mais estressado, adoce mais”. Antes, você pegava a aula pronta, mas hoje a Escola Plural exige que você seja um professor mais atualizado, um professor pesquisador. Muitos voltaram a estudar. Por um lado foi bom. Por outro, muitos desorientaram. Chamam de “síndrome da desistência”: tentam, tentam de seu jeito antigo e não dão conta. (Diretora da Escola).

A Prefeitura de Belo Horizonte, ela nunca teve tantas... Nunca teve, né, ao longo da sua história, tantas pessoas afastadas por problema de saúde como tem atualmente... [Alguns professores manifestam sua concordância: “Com certeza!”]. (...) E nunca tivemos tantos colegas de licença médica, problemas de saúde, né, como estamos tendo atualmente. (Professor do 3º Ciclo/2º turno).

Para os docentes, se já não é fácil ser professor, quanto mais um *professor plural*, com tudo o que isso implica: mudar a metodologia de trabalho e a prática avaliativa, participar de diversas reuniões, investir na própria formação etc. Além disso, sentem que precisam rever suas percepções sobre o aluno e as relações socioeducacionais, e constituírem novos valores, *reconstruindo-se* como profissionais *menos* individualistas, autoritários, passivos e *mais* estudiosos, criativos, autônomos, dinâmicos, críticos etc. De acordo com os docentes, não há como *se garantir*, impossível não sentir angústia (pelo menos para os mais envolvidos com o processo pedagógico) perante as novas responsabilidades que se lhes apresentam. Com tudo isso, eles se deparam com um ônus: o

discurso recorrente na escola é que existe uma relação entre as exigências excessivas feitas ao professor da Escola Plural e um número relevante de faltas dos professores. Cresceu o absenteísmo na escola, e isso vem-se constituindo num problema para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado em seu âmbito, agora de caráter muito mais coletivo. Embora sem um estudo mais sistemático que relacione os fatos apresentados (sobrecarga de trabalho, *stress* e faltas do professor), para os professores trata-se de uma constatação empírica: eles têm percebido isso no seu dia-a-dia de trabalho e sentido as conseqüências de tantas faltas. Segundo os professores, freqüentemente eles têm abdicado de seu tempo de estudo e planejamento para assumir as aulas de seus colegas faltosos, uma vez que consideram inquestionável o direito dos alunos às aulas.

De todo modo, os professores afirmam que mudanças têm ocorrido em sua prática pedagógica:

Mudou muito a minha prática! Eu acho que pra melhor! Porque todos os dias eu dô um jeitinho de chegar, pegar o jornal, dá uma olhada, vê se tem alguma coisa dentro do Projeto que eu tô trabalhando pra tá passando pra eles, tá crescendo... Quer dizer, essa é uma mudança positiva. [Outras mudanças que você percebe na sua prática...?] Com relação... é... com relação a avaliação, a... ao conhecimento... organização e também a questão de... de... relacionamento com aluno, acho que melhorou. Que até então a gente era mesmo... Eu era mesmo mais autoritária! Eu que decidia... Hoje eu já consigo decidir junto com eles... (...) Foram mudanças, assim, interiores, que foram difíceis pra mim! Né, por eu ter vivenciado tanto tempo... E vivencio ainda a Escola Tradicional em muita coisa! (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno).

Eu acho que se hoje falasse assim: “Não, não vai haver Escola Plural mais!”, muitas coisas que nós avançamos, a gente não voltaria atrás. Né? Apesar de alguns dizerem que não gostam da Escola Plural... (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Os professores contam que antes eram muito tradicionais, as aulas eram invariavelmente do tipo “quadro e giz”. O fundamental, nessa ótica, era “dar conteúdo”, sempre seguindo e trabalhando o livro didático, do início ao fim do ano. As avaliações aconteciam aos finais de cada bimestre, individuais, com o aluno tendo que *provar* seu aprendizado. Mas, hoje, sua prática pedagógica teria mudado muito em função da nova proposta: existe o entendimento de que o aluno é o centro do processo pedagógico, devendo ser estimulado em seu potencial, e os conteúdos trabalhados devem ser sempre no sentido de propiciar a esse aluno as condições para viver neste mundo de forma competente, como cidadão crítico. Nessa perspectiva, os docentes dizem que procuram dar aulas diferentes, mais atraentes, e a avaliação é mais contínua, processual. Para isso, alguns dizem que procuram estudar e se manterem informados. Admitem que é mais difícil, dá mais trabalho, mas que essa mudança em sua prática pedagógica é positiva. Assim, é possível perceber um novo professor *se delineando* na escola. Sem dúvida, um professor *mais plural*, que parece arcar com a angústia diante da nova concepção de *ser professor* e do processo de reconstrução da identidade profissional. Dessa forma, embora a insatisfação com o próprio trabalho se mantenha atrelada às conquistas, os professores acreditam que é possível e que se deve mudar. Afirmam, porém, que precisam de uma orientação, um respaldo maior nesse processo transformador.

Ao que tudo indica, as condições objetivas postas pela Escola Plural, tendo engendrado já algumas mudanças nas concepções pedagógicas dos professores, os fazem perceber a necessidade de se melhor qualificarem profissionalmente. Assim, se, por um

lado, existem indícios de um processo de *proletarização* do professorado⁴⁴, por outro, há a constatação de que um “novo profissionalismo” está sendo formulado, no sentido de que os professores estão lançando-se “à reflexão sobre o saber da prática cotidiana e da experiência vivida no interior de seu trabalho”, para reconstruírem o saber sobre sua profissão e se engajarem “na luta por uma educação que promova mais igualdade e justiça social” (COSTA, 1995, p. 253). O processo formativo que se configura parece, pois, indicar uma reconstrução da identidade profissional em termos de um professor mais reflexivo, “mais capaz de refletir na e sobre sua prática” (SHÖEN, 1997, p. 88). Parece existir, assim, uma demanda profissional para se lidar com mais autonomia e competência com a realidade da escola, que vem alterando-se de forma radical. Os professores enunciam sua vontade de melhor compreenderem tantas inovações que vêm sendo efetivadas na Rede, quer seja para incorporá-las, quer seja para refutá-las no exercício de sua profissão. Pedem por cursos que se constituam em espaços/tempos de formação de habilidades e competências, mas também de discussão e avaliação do Projeto Escola Plural, especialmente dos pontos considerados mais críticos. E que isso seja feito para todo o coletivo da escola. Assim, os professores reivindicam uma formação condizente com o momento que estão vivenciando, parecendo demonstrar consciência de que a formação contínua se constitui num meio privilegiado de ação e de maior compreensão da proposta e de seu papel, no que se refere às transformações das práticas pedagógicas.

⁴⁴ A intensificação do trabalho, a autonomia limitada pelo controle estatal, a precariedade do preparo dos professores em serviço e os baixos salários são exemplos do processo de *proletarização* docente. (COSTA, 1995).

Segundo NÓVOA (1997, p. 18), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. A formação de professores

“...é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades” (p. 26).

E é nessa perspectiva que os professores parecem expor seus anseios de se firmarem como profissionais capazes de lidar com “o novo”, em processo contínuo de avaliação e construção de sua prática, vendo e revendo conceitos, idéias, atitudes, valores.

É fato que qualquer mudança efetuada há de passar necessariamente por uma reflexão acerca das vivências e experiências dos professores no campo da escola, bem como dos sentidos que estes lhes conferem. Nesse ponto, a escolha individual do professor é determinante. Como faz Mariângela, talvez a escolha recaia sempre em *resgatar o sonho*:

Eu acho que a gente tá passando por uma fase muito... sem sonho! [Sem sonho?] Sem sonho! Eu acho... eu brinco muito com os meninos, né, com essa turminha que nós estamos trabalhando este ano, justamente isso... resgatando o sonho! Eu tenho que sonhar com alguma coisa! Né? Eu tenho que querer alguma coisa! Eu acho que é um trabalho, assim... Acho que tem hora que a gente falha muito, sim! Né? Deveríamos estar fazendo um trabalho buscando isso! (...) A gente tem que resgatar esse sonho! O tempo todo! (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Entretanto, a vida não se sustenta com sonhos somente:

“Não se fará uma reforma educativa autêntica se não se colocar no centro de suas preocupações as questões relativas à identidade, às condições de trabalho, ao *status* econômico e social e à profissionalização dos professores. O centro de toda ação educativa tem no docente seu principal ator”. (CANDAUI, 1999, p. 41).

As reais condições de atuação no magistério são também essenciais para que o trabalho pedagógico do professor seja realizado a contento. Não se pode esquecer que, sem o apoio desse profissional, a concretização da proposta fica prejudicada. De acordo com PERRENOUD (1999c, p. 19), nessa luta fazem-se certamente necessárias uma criatividade e uma adesão profunda dos atores, “*num diálogo na escola entre professores, direção, parentes e instituições organizadoras*”, considerando-se, sobretudo, uma autonomia assumida e responsável por parte dos professores face ao processo de mudanças. E é nesse sentido que os professores parecem perceber a necessidade de reverem as relações pedagógicas com os alunos e com as famílias da comunidade escolar a partir da instituição do princípio da não-retenção escolar.

3.4 A prática docente da não-retenção escolar e as mudanças percebidas nas relações pedagógicas com os alunos e as famílias

A instituição de uma nova concepção de escola, de um novo modelo paradigmático de educação escolar, exige historicamente novas formas de relações entre os atores sociais. A Escola Municipal Mário Quintana, como toda e qualquer escola, é um campo conflitante em que seus diversos atores agem *no* e *sobre* o mundo, *se produzindo* e produzindo práticas e sentidos diversos. Professores, alunos, pais e demais pessoas da comunidade escolar estão em permanente construção e reconstrução de suas idéias, valores, expectativas, esperanças subjetivas, práticas etc., e tudo isso transita no campo das relações, onde uns interagem com outros, constituindo as normas e as atividades em que a instituição escolar está baseada e tornando possível seu reconhecimento como tal. No

estudo das interações sociais, COULON (in FORQUIN, 1995) diz que existem mecanismos de “desigualdade em vias de se construir” engendrados nas muitas situações interacionais definidas na escola pelos diversos atores. E ainda: “Existe um certo número de interações importantes entre educadores e alunos. As decisões resultantes daí influem sobre a seleção escolar e social dos alunos” (p. 328). Portanto, é importante considerar a forma pela qual os professores percebem *como a situação é definida*, em suas interações sociais na escola, de modo a se compreenderem as lógicas que regem implicitamente essa definição e, também, o sentido conferido à situação, tanto pelos professores como pelos demais sujeitos.

Na percepção dos professores, a implementação de novos processos pedagógicos e os resultados desse trabalho suscitaram mudanças nas relações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola sob dois aspectos: 1) embora conflitos, disputas de poder, alianças e incompreensões continuem a existir no campo da escola, essa situação agora transcorre sob uma nova ótica: a prática da não-retenção escolar; 2) a adoção do princípio da não-retenção tem refletido sobre a imagem e a avaliação construída pelas famílias e por grupos sociais acerca da instituição escolar.

Dos relatos dos professores, depreende-se que os alunos estão mais desinteressados e desanimados perante as atividades escolares. Não querem fazer o que lhes é proposto ou o fazem “de qualquer jeito”. Não cumprem o mínimo que se espera deles como alunos. Mesmo que se admita tratar-se de estratégias defensivas clássicas dos alunos perante atividades escolares pelas quais não se interessam ou que atestam seu insucesso (PERRENOUD, 1997), a proporção do fato tornou-se alarmante, segundo os

professores, com a implantação da Escola Plural e especialmente com a não-retenção escolar. E, de todo modo, mesmo que essas estratégias defensivas objetivem à primeira vista a *sobrevivência* do aluno no campo escolar, acabam por isolar ainda mais esse aluno em sua relação com o saber, acabando por instituir relações de desconfiança e de conflito com o professor. Além disso, os professores reclamam que os alunos têm-se mostrado demasiadamente indisciplinados e desrespeitosos em suas relações. Há relatos de professores que não têm conseguido sequer dar aula, devido à indisciplina e ao desinteresse dos alunos. Essa é uma queixa premente no dizer dos professores e que aponta, sobretudo, para o que *falta* aos alunos — respeito, obediência, silêncio, interesse pelas aulas, seriedade, vontade de aprender, valores, limites... — e para a *negação* de hábitos, valores e normas escolares. A indisciplina se configura, pois, “como um **conjunto de ações e reações que atravessam e passam além do desejado, do esperado, do solicitado**” (grifo da autora) (FERNANDES, A., 2000, p. 169).

Assim, para os professores, prescindir da retenção parece equivaler a perder o principal eixo regulador das aprendizagens e da ordem na escola. Em sua percepção, sem a retenção, é o “caos” que se instala. Os professores ficam, então, numa posição ambivalente: acreditam e querem as mudanças, mas sem abrir mão de mecanismos de controle e poder antes existentes. Numa análise sociológica que discute as relações autoritárias que fundamentam a cultura brasileira, Alda Costa (*in*: DALBEN, 2000) afirma que a retenção já havia sido interiorizada como elemento de coerção, tanto pelos professores como pelos alunos e seus familiares. Portanto,

“... a retenção constitui um elemento básico de controle político-pedagógico, que instrumenta as relações professor-aluno enquanto

relação de poder autoritária. Não se pretende afirmar que a justificativa sobre o descompromisso dos alunos seja infundada. Pelo contrário, a existência desse tipo de relação constitui a outra face da moeda dessas relações de poder: em parte, denota a interiorização dessa mesma cultura política pelos alunos, numa visão que legitima o uso da coerção como elemento indispensável da ordem social, o que reflete uma concepção de cidadania construída historicamente e compartilhada pelos atores sociais envolvidos no processo educacional escolar e familiar” (p. 92).

BOURDIEU (1975) esclarece, em seus estudos sobre o sistema de ensino, que a ação pedagógica supõe sempre o reconhecimento da autoridade pedagógica do professor por aqueles para quem a comunicação pedagógica é dirigida, ou seja, os alunos. Para o autor, a autoridade pedagógica se fundamenta e se expressa “por sanções, materiais ou simbólicas, positivas ou negativas, juridicamente garantidas ou não” (p. 40), que reforçam ou consagram o efeito de uma ação pedagógica de modo durável. Considerando que a ameaça do fracasso expressa nas notas e na reprovação têm-se constituído social e historicamente no instrumento de controle e de disciplinamento dos professores sobre o alunado, em face de sua supressão fica patente que a autoridade pedagógica do professor e mesmo da escola foi desestabilizada na representação social dos alunos. Para PERRENOUD (1999a), tendo-se alterado a relação de força entre alunos e professores, muda-se também o contrato pedagógico. Se antes as relações pedagógicas baseavam-se num “*jogo de gato e rato*”, no qual os professores esforçavam-se para fazer os alunos trabalharem e aprenderem, e estes usavam estratégias defensivas para se preservarem do processo arbitrário de seleção, mas investindo o mínimo nas atividades escolares, as mudanças implementadas tendem a configurar novas estratégias de ambas as partes. Ao que tudo indica, não está sendo mais possível que os professores continuem a trabalhar e a estruturar as relações pedagógicas sob a mesma ótica autoritária de então. Esses docentes parecem atuar ainda no intuito de manter um poder e uma autoridade associados ao

domínio de saberes e competências que os outros não têm no caso, os alunos, quando mudanças nessa concepção de autoridade pedagógica são necessárias para reformular as bases de um novo contrato pedagógico. Na nova perspectiva que se apresenta, o contrato pedagógico possivelmente há de se fundamentar não mais no autoritarismo do professor em decidir o destino escolar dos alunos, pois exige uma renúncia aos mecanismos de controle e de seleção escolar para se restabelecer a autoridade pedagógica com base em “uma *confiança recíproca* e uma *cultura comum* que tornam a transparência possível” (PERRENOUD, 1999a, p. 151) Tais mudanças pressupõem transformações na identidade dos professores. Entretanto, estes parecem ainda muito atrelados ao “antigo”, em seu processo de transformação identitária, ao pensar e atuar sob uma lógica tradicional fundada no controle e na punição, lógica esta provavelmente advinda de condições históricas configuradas também sob a égide do autoritarismo e da exclusão social no sistema político educacional brasileiro (CUNHA, L. A., 1980).

Assim, na ótica desses professores, as dificuldades relativas ao desenvolvimento de seu trabalho se devem, sobretudo, ao fato de não haver mecanismos de controle e punição disponíveis e eficientes como a retenção escolar. Isso seria corroborado, segundo os docentes, mediante depoimentos dos próprios alunos, especialmente os que se formaram na escola e hoje se encontram em uma outra de cunho tradicional. Esses alunos alegariam que a escola onde há reprovação é melhor porque nela “se cobra mais do aluno”. Diante disso, os professores têm comumente se sentido desalentados e indignados, reagindo alguns de forma ofensiva aos seus alunos, outros dedicando-se menos ao trabalho. Há ainda aqueles professores que, sentindo-se perdidos diante da quebra do contrato pedagógico com uma parcela significativa do alunado, angustiam-se com o fato e mais

ainda com o prejuízo causado também à outra parcela: *os bons alunos* — aqueles dispostos a estudar e aprender com responsabilidade e respeito às normas e aos valores consagrados pela escola. E, claro, há professores que acreditam no poder do diálogo para amenizar ou reverter a situação de difícil relação com os alunos.

Hoje, o professor tem que estar dialogando, né? É uma posição, acho que positiva. (...) É o diálogo, a Escola Plural, ela precisa de muito diálogo. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

As pequenas coisas, que vão acontecendo, a gente tem que dar uma parada e ter uma conversada, sabe? Isso vai evitando que as coisas tomem uma proporção maior. (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Mas em se tratando das relações entre professores e alunos, deve-se considerar a distância cultural existente entre os professores, geralmente de classe média com formação escolar superior, e seus alunos, oriundos de classe popular, cujos pais — em sua maioria — são pouco escolarizados ou mesmo semi-analfabetos. A própria organização do pensamento, a linguagem, os gostos e a postura mesmo diante da vida, mais do que expressam, demarcam diferenças significativas entre universos socioculturais diversos, constituindo-se, na relação entre professor e aluno, em aspectos que podem contribuir para o fracasso escolar.

Os professores percebem também que as relações entre a escola e as famílias tornaram-se mais conflituosas, a partir do novo projeto educacional que se vem construindo, e que as dificuldades convergem para um mesmo ponto: a família tem sido omissa em seu papel educacional.

A proposta da Escola Plural, ela é muito ampla. É uma carga muito pesada em cima de nós. Porque, veja bem... Nós temos que formar o

cidadão, que é autônomo, que é crítico, que... que pensa, é... que reconheça seus direitos, seus deveres, né? Um cidadão preparado pra enfrentar o mundo lá fora. Ora, é... [Uma professora: Eficiente.] Eficiente, competitivo, né? [Outro professor: Criativo.] Criativo... É... Foi passado pra escola uma responsabilidade que não é dela. [Uma professora: Não é mesmo.] Nós temos que realmente trabalhar na formação do aluno, passar pra ele nossa experiência de vida tal, mas, daí, é... dá essa responsabilidade pra nós, de criar um aluno que tenha todas essas habilidades... Pra atender a quem? Esse aluno? Nós não estamos conseguindo prender a atenção dele para dar aula, quiçá... é... formar o aluno com todas essas habilidades. Ou seja, a responsabilidade... é... em cima de nós, agora, tá muito grande. (Professor do 3º Ciclo /2º turno).

Então, eu acho que pra escola, ficaram coisas demais. Você tem que... é... trabalhar com hábitos... hábitos que deveriam vir de casa, hábitos de educação, hábitos de... de relacionamento, né? Coisas que... Eu acho que é muito pra escola. O papel da escola, agora, se tornou por demais. Além de trabalhar com essa questão do conhecimento empírico, você tem que trabalhar com... com posturas que a família deveria estar trabalhando. Sabe, as coisas mínimas de educação, né, de você dar um “bom dia”, de você pedir uma licença, de você... é... saber que tipo de roupa você vai pra um determinado local, como que deve ser sua postura... Então, na verdade, a escola assumiu tudo, todos os papéis. A escola tem sido, às vezes, mãe, pai, né? Você recebe, às vezes, um menino, que você vê que ele está doente, aí você manda um bilhete, assim, encaminha, aí o pai não toma uma atitude! Então, a escola tem que ser mãe, pai, médico, escola, né? É muita coisa, o leque é grande demais, nós não damos conta de abarcar isso aí. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Segundo os docentes, as famílias têm delegado para a escola responsabilidades que até então eram de sua alçada. A escola, por sua vez, não tem conseguido cumprir sequer seu papel de alfabetizar e trabalhar competências mínimas básicas à formação do aluno, quanto mais ampliar suas funções no sentido de atender a demandas relativas a campos diversos, como o afetivo, o material, o de formação profissional etc.

Os professores parecem não conceber a escola como um espaço de imbricação de tarefas outras que não o ensino. Aspectos sociais e afetivos são inerentes a todas as

relações humanas, quanto mais àquelas desenvolvidas num espaço que se define como sendo especialmente de formação humana. Como alerta COSTA (1995):

“É quase impossível aos/às professores e professoras abstraírem as questões psicológicas e sociais de seu trabalho com os alunos e alunas; e as tentativas de tornar a educação um espaço asséptico regido pela cognição e pela racionalidade, além de serem infrutíferas, têm contribuído para dificultar a delimitação do espaço docente. Parece que o campo do ensinar como tarefa educativa formal não é tão facilmente demarcável como ocorre em outras áreas da atuação humana” (p. 241).

Não parece ser possível dividir o trabalho educativo, delegando à escola a instrução e às famílias a educação moral e social. O professor, no exercício de sua profissão, não tem como não pautar suas relações com os alunos por cuidados essenciais, sociais e afetivos, que tendem a circunscrever o sucesso do ato pedagógico. A escola tem-se caracterizado como um campo de interações onde a qualidade dos vínculos estabelecidos torna-se decisiva, na configuração dos resultados. Assim, todas as esferas da educação, inclusive aquelas tidas historicamente como de domínio familiar, como a moral, não têm como serem desconsideradas e/ou excluídas pelos professores no processo educacional formal.

Os professores ainda reclamam que muitos pais, como Pilatos, simplesmente “lavaram as mãos”, após a constatação de que não mais existe retenção escolar, embora alguns reconheçam que existem famílias mais presentes na vida escolar dos filhos.

... nós temos pais também que lavaram as mãos! Né? A partir do momento que não vai haver... é... não vai haver bomba, não vai haver reprovação, então deixaram as coisas correr solto. Né? É mais uma coisa que a Escola Mário Quintana tá precisando fazer: um trabalho mais sério com a família! (Professora Mariângela, 3º

Ciclo/1º turno). (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Como vemos, também nesse caso, o ponto maior de conflito concerne à ausência de notas e à não-retenção escolar. Com isso, relatam os professores, até a infreqüência dos alunos tem-se elevado, mesmo dentre os alunos menores do 1º Ciclo, cuja responsabilidade familiar é notoriamente maior.

De todo modo, até entre as famílias que demonstram uma preocupação com o futuro escolar dos filhos, são poucas as possibilidades de interferências concretas. Os professores constatam que as estratégias escolares, comumente adotadas por famílias de classe média, como aulas particulares, são inviáveis economicamente para a comunidade atendida por essa escola. Por outro lado, percebem que as expectativas dos pais quanto ao futuro escolar de seus filhos são limitadas, contentando-se, quando muito, com um diploma de Ensino Fundamental.

É, porque esse tal desse diploma, né, do Ensino Fundamental, ele já é um ganho pro pai. O pai já acha que fez muito. E que, a partir daí, agora é com o menino. É como se a obrigação do pai fosse dar o Ensino Fundamental. Ele deu o Ensino Fundamental, acabou. Agora o menino já tem maturidade pra ir buscar o que ele quiser. Só que o pai esquece que a hora de ele fazer o futuro é agora. É nessa hora de formação, nessa hora de descobertas, né, de idéias, tudo... (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Na ótica dos professores, pais e filhos esperam muito pouco da escola e, por isso mesmo, seu investimento seria proporcional às suas expectativas: mínimo.

A visão é de que uma aliança entre escola e família é imprescindível no sentido de se pensar e almejar o sucesso escolar dos alunos. Para os professores, sem um diálogo

entre a escola e a família, torna-se impossível transpor as dificuldades. Alguns percebem ter ocorrido um certo avanço nesse sentido:

Eu acho que mudou o diálogo que a gente estabelece com esses pais. Porque antes, com a reprovação... Na época da reprovação, da seriação, parece que tudo já estava pronto, posto. Você chamava o pai só pra avisar pra ele: “Não dá mais!” Ou avisava que se não fizer isso, “x” e “y”, seu filho não vai. E hoje não. Hoje o diálogo a gente tem, que se está travando com ele é no sentido de conscientizar. Chamar, né, esse pai, esse aluno aí pra estar mudando de postura, é... estar estudando mais... Então, eu creio que a escola hoje está mais aberta pra ouvir também. Antes a gente chegava e entregava o boletim com a nota, a nota vermelha, um abraço simplesmente... E hoje não. (...) Na relação escola/pais, esse diálogo mesmo: uma maior abertura, não precisa esperar reunião bimestral pra falar... Até bilhetes, a gente tem mandado bilhetes... Muitas vezes a gente procura, a gente senta, conversa com o pai, conversa com o aluno... Acho que é um ganho. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Porém, os professores não têm agido com o propósito de se aproximarem da família, exceto pela disponibilização do espaço físico da escola para uso da comunidade quando da realização de eventos esportivos, artísticos e culturais. Tampouco têm ocorrido iniciativas no sentido de esclarecer às famílias o Programa da Escola Plural. Discordâncias e incompreensões permeiam as relações entre professores e familiares, no que tange ao processo educacional, e agora de forma mais acentuada, segundo o professorado: os pais acreditam que seus filhos não têm mais por que estudar, haja vista não existir mais o *perigo de “tomar bomba”*. Considerando que os diferentes sujeitos que atuam e interatuam na escola apresentam visões e práticas diferentes, quando não contrastantes, não se pode ignorar a diversidade na crença de que o diálogo não é possível, ou, então, de que seja capaz de eliminar as diferenças.

“A compreensão completa e a incompreensibilidade total não são as únicas alternativas — na verdade, são ambas raras. Num nível mais profundo, precisamos nos dar conta de que *a compreensão e a*

incompreensão ocorrem sempre juntas. Nenhum processo de comunicação é perfeito; nenhuma compreensão intersubjetiva, mesmo entre membros que ocupam a mesma categoria de diferença, é jamais completo. Além disso, é através do processo de ‘incompreender’ outros — isto é, de interpretar suas asserções e crenças em termos ligeiramente diferentes dos deles próprios — que o processo de comunicação realmente avança para novas compreensões.” (BURBULES, RICE, 1993, p. 194-195).

O diálogo, por mais fecundo que seja, não é capaz de impor a visão de um grupo a outros, mas, certamente, “pode sustentar as diferenças no interior de um conjunto mais amplo de tolerância e respeito” (BURBULES, RICE, 1993, p. 186). E se, como diz ARROYO (1996), a escola vai-se tornando mais exposta às diferenças, na medida em que se propõem ideais democráticos e igualitários, torna-se uma necessidade o aprender a lidar com as diversidades e concebê-las como elementos dos próprios processos de formação humana. Da mesma forma, a escola poderia sustentar sua relação com outros grupos sociais: propondo e estabelecendo diálogos. No entanto, os professores percebem que o papel social da escola está sendo avaliado de forma insatisfatória, pois os conhecimentos e competências escolarmente adquiridos pelos alunos não têm sido suficientes para transformá-los em sujeitos capazes de atuarem e se situarem criticamente no mundo contemporâneo.

É uma preocupação que eu tenho... com esse menino que sai com diploma, né, sem ter um... um mínimo de conhecimento básico pra vida do dia-a-dia. E aí? Não tem resposta não! [Ri.] (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

A nossa sociedade, ela é capitalista, né? Ela quer mão-de-obra especializada, ela quer gente que consegue resolver problemas... E os nossos alunos, apesar de... de toda essa convivência dentro da escola, eles não saem com... com maturidade nem conhecimento para o mercado de trabalho. Então eles vão ter subempregos. Ou, se não conseguir emprego, vão entrar pra droga ou qualquer outro tipo de meios... Eles vão ter que se virar, né, que eles precisam sobreviver! Então, eu acho que a gente tá ajudando a marginalizar esses alunos! (Professora Silmara, 3º Ciclo/1º turno).

Conforme adverte DALBEN (2000, p. 65), “a Escola Plural é uma escola e como qualquer outra tem uma função social a cumprir”. Entretanto, para os professores, embora a proposta da Escola Plural seja considerada avançada e de cunho essencialmente incluyente, ela continua não cumprindo o seu papel perante a sociedade. Os relatos revelam que a grande angústia dos professores incide no princípio da não-retenção, sobretudo diante da situação vivenciada após o período de escolarização no Ensino Fundamental: os alunos saem diplomados, mas sem competências mínimas que lhes possibilitem sequer competir no mercado de trabalho, quanto mais prosseguir em seu processo de escolarização. Embora cientes de que a escola não é o único lugar onde os alunos possam ter acesso aos conhecimentos, os professores avaliam que, em se tratando de sua clientela, eminentemente de classe popular, essa é uma verdade relativa, já que eles não têm acesso a jornais, revistas, livros, computador, internet... Geralmente o livro didático e os meios de comunicação de massa, como rádio e televisão, são os únicos meios informativos de que dispõem. De fato, a escola continua como a única possibilidade concreta para esses alunos terem acesso ao conhecimento socialmente valorizado.

Em seu discurso, os professores têm enfatizado a função transmissiva da escola, seu papel de propiciar os conhecimentos e as informações disponíveis e socialmente valorizadas aos educandos. Frequentemente isso tem ocorrido em detrimento de outra função social: a escola como uma instituição formadora. No trabalho pedagógico, as atitudes e valores aparentemente têm sido *esquecidos* ou relegados a um segundo plano, face à maior preocupação com os conteúdos escolares. Embora os professores lamentem recorrentemente as atitudes e comportamentos dos educandos por não os julgarem condizentes com o ofício de aluno, não se percebe nenhum encaminhamento positivo para se trabalhar essa questão. A partir do momento em que o Programa Escola Plural instituiu

os Ciclos, colocando o aluno como eixo central na dinâmica do processo educativo e eliminando os mecanismos que produziam a exclusão social e cultural de grupos de alunos no interior da própria escola, pretendia-se ressaltar a função social da escola como redutora das desigualdades e formadora de sujeitos críticos. Se antes o autoritarismo repressivo existente na estrutura organizacional da escola predispunha a que os alunos fossem submetidos ao poder professoral e institucional, vê-se agora uma nova ordem institucional, que propõe o compartilhamento do poder e da autoridade por todos — professores, alunos, direção, famílias — numa gestão que se deseja democrática, visando à construção cotidiana da autonomia e da cidadania. A perspectiva é a de que as diferenças — expressas em diversos valores, atitudes, idéias, saberes, gostos etc. — possam se manifestar na escola, constituindo-a como um espaço plural de respeito e de troca, um espaço de formação no qual o direito à educação seja o fundamento e o propósito comum de todos (BELO HORIZONTE, 1999)⁴⁵. No entanto, parece existir uma discrepância significativa entre o “discurso da inclusão”, que proclama o direito de todo cidadão à educação escolar, e a prática pedagógica, que continua a excluir muitos indivíduos do exercício da cidadania. Para CURY (2000), embora o discurso oficial vigente no país considere a importância da educação para o processo de construção da democracia e da cidadania, pouco se tem feito para sua concretização. Mesmo no caso da Escola Plural, que adotou medidas estruturais no sentido de alterar o quadro de exclusão configurado em reprovações, repetências e evasões, não se percebe uma mudança que consubstancie o direito à educação para todos em termos efetivos. Ademais, a concepção da escola como espaço de formação plural parece estar sendo desvirtuada, pois se apresenta “amarrada” às antigas concepções

⁴⁵ <http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/0site/acidade/pbhcidade.htm>

punitivas, repressivas e autoritárias, por vezes existentes e resistentes no pensar e no fazer pedagógico.

Parece pertinente considerar, a partir do exposto, que os professores têm sentido muitas dificuldades nesse processo de transformação da escola. Apesar disso, a própria prática dos professores tem incitado a formação de novos esquemas de pensamento e de atitudes, valores, sentidos mais condizentes com o vivido. Fica claro, pois, que mudanças têm ocorrido na escola, como também muito ainda permanece igual ao que era antes da implantação da Escola Plural. Não se trata de uma incoerência. Como dito anteriormente, trata-se, sim, de um processo de transformação amplo e radical e, portanto, longo e árduo. Nesse processo, os professores mostram já ter assimilado a idéia de uma avaliação mais formativa, com um atendimento diferenciado e um currículo voltado para a realidade dos alunos, mas não percebem, por exemplo, a importância de se instituir uma organização pedagógica mais democrática, que atenda de fato à clientela da escola e não apenas aos interesses do grupo docente. Se há clareza, porém, do que se deve mudar, é possível avaliar que, na essência, os professores têm efetivamente transformado pouco sua prática pedagógica e suas relações com os alunos. Seu *habitus* profissional revela-se pautado numa prática pedagógica ainda seletiva e excludente, não obstante o desejo de *ser mais plural*. Se contrapusermos os princípios da Escola Plural, que os professores afirmam ter incorporado, às nuances do seu discurso sobre o trabalho pedagógico, deparamo-nos com a convicção de que há ainda uma grande distância entre o que os professores pretendem e dizem fazer e aquilo que fazem realmente. E, analisando-se as percepções dos professores quanto ao que têm vivido no dia-a-dia da escola, chama a atenção, sobretudo,

sua dificuldade em aceitar o que é por eles considerado como “o *nó maior* da Escola Plural”: a não-retenção escolar.

3.5 A não-retenção escolar: o *nó maior* da Escola Plural

De acordo com os professores, são muitos os entraves à efetiva concretização da proposta da Escola Plural: são o que eles denominam “*nós*” da Escola Plural.

Dentre esses “*nós*”, muito presente na fala dos professores, é a queixa sobre a falta de limites dos alunos. Os alunos já estariam tão acostumados com uma cobrança sistemática, mediante um disciplinamento e um controle exercidos através de provas, notas, assinatura dos pais nos boletins e retenção, que agora sua postura é de completo descaso com as normas estabelecidas. Segundo os professores, na Escola Plural, os alunos “fazem o que querem, quando querem”, e eles, professores, se sentem impotentes para tomar uma atitude e impor os limites necessários.

Eu acho que tiraram todas nossas armas... As armas que a gente tinha era reprovação, era nota... Né? Tiraram todas... (Professora do 3º Ciclo/1º turno numa reunião de professores).

Agora, completamente “desarmados”, os professores se sentem “amarrados”: não sabem o que fazer após a abolição dos velhos mecanismos conhecidos de controle e de punição. O “medo” que os alunos tinham de “tomar bomba” era uma medida disciplinar que “funcionava”, mas agora, sem isso, os professores dizem não conseguir mais exigir dos alunos um comportamento condizente com uma sala de aula. Para os professores, era

mesmo preciso rever o sistema punitivo anteriormente em vigor, mas não concordam com sua total abolição:

Não adianta. Se a gente puxar muito, esticar muito a corda do violão, ela vai arrebentar. É lógico, né? Mas se eu deixar frouxa também, não vai sair um som legal! E, com isso, então, a gente tá precisando de colocar uma série de limites, sim, nos meninos! Eu percebo isso na disciplina de uma maneira geral, né? (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Parece que os professores, impossibilitados de exercer seu poder mediante os mecanismos tradicionais, como notas, provas, reprovações etc., não conseguiram ainda instituir uma nova autoridade com base em outro mecanismo regulador dos comportamentos e das aprendizagens. Eles se percebem como sujeitos “desautorizados” no exercício de sua função, que, para ser efetiva, deve ter sua autoridade pedagógica legitimada institucionalmente e reconhecida pelos alunos.

O desinteresse do aluno é considerado também um dos grandes entraves da Escola Plural.

Na verdade, Dília, nós estamos aqui, na nossa escola, com um número muito grande de alunos, que, com o evento Escola Plural, eles simplesmente cruzaram os braços. Porque eles pensam o seguinte: que com a Escola Plural nada vai impedi-los de seguir à frente. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Na percepção dos professores, o aluno não é capaz de perceber o quanto a escola é importante para o seu futuro. E agora, com a não-retenção, cientes de que irão passar de ano independentemente de seu investimento, “não se interessam, não se envolvem com as atividades...”. Os professores ainda se queixam de que esses alunos,

desinteressados pelas questões escolares, têm influenciado outros — até então *bons alunos* — e os têm desmotivado, levando-os a perceber que, de todo jeito, estudando ou não, eles prosseguem em seu percurso escolar. Essa preocupação se mostra ainda respaldada no sistema anterior, em que o aluno era envolvido no processo educacional em função de alguma sanção positiva (prêmio) ou negativa (castigo), e não por si mesmo. Nota-se que, da mesma forma que os professores não conseguiram ainda modificar sua relação com o saber, permanecendo mais numa postura de transmissão dos conhecimentos do que respaldados por uma lógica da aprendizagem e da construção dos conhecimentos, os alunos também não alteraram a relação utilitarista mantida com o saber. A valorização dos conhecimentos e das competências torna-se assim relativamente proporcional aos ganhos tangíveis. A maioria dos alunos, vivendo anos e anos numa lógica utilitarista respaldada pelo próprio sistema escolar, estudavam, simplesmente, para obter uma boa nota, para passar de ano, para agradar aos pais, para ganhar *aquela* presente etc. Assim, seria motivo muito maior de estarem se desinteressando os alunos, se os professores houvessem desenvolvido estratégias e intervenções adequadas, reconstruísem sua relação com o saber pautada “pelo sentido que ele dá à realidade, pelo enriquecimento pessoal que propicia, pela movimentação ou pela satisfação da mente que favorece” (PERRENOUD, 1999a, p. 69). Cabe ainda considerar que, na relação da escola com a sociedade, as expectativas de ascensão social são construídas face a uma avaliação, não necessariamente de modo consciente, que professores, alunos e pais realizam das possibilidades de sucesso escolar. Os investimentos, tanto da parte do aluno e da família como da escola, costumam ser proporcionais às chances calculadas de progresso escolar que possam ser futuramente convertidos em ganhos econômicos e sociais. Se as estimativas de sucesso mostram-se pouco animadoras, a tendência parece ser a de uma acomodação à situação de fracasso

vivenciada. O que algumas vezes costuma ser interpretado como desânimo diante das questões escolares pode estar, na verdade, traduzindo um certo realismo das classes menos favorecidas quanto a um sistema educacional escolar reconhecidamente seletivo e excludente (BOURDIEU, 1998a).

Em tom de denúncia, os professores dizem também que mesmo os alunos infreqüentes durante quase todo o ano letivo são promovidos e seguem acompanhando sua turma. Ainda mais grave seria a situação dos alunos que estão chegando ao 3º Ciclo mal sabendo ler e escrever, o que estaria “emperrando” o trabalho pedagógico desenvolvido em todas as disciplinas. Essa forma de seletividade e de exclusão no interior da própria escola em nenhum momento é atribuída como sendo *também* de responsabilidade da instituição e do corpo docente. Pelo contrário, os professores tendem a retirar de si a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem. O problema é geralmente creditado ao próprio aluno que *se recusa em estudar como deveria*:

Se você dá a opção ao aluno dele estudar se quiser... O adolescente... Por exemplo, eu falo que o adolescente não quer ter trabalho. O adolescente não quer estudar! Dificilmente vai achar um adolescente que quer... queira realmente estudar, que ele tenha consciência do que aquilo vai trazer pra ele futuramente! Eles não têm essa cabeça! Eles vivem o aqui e o agora! Os nossos alunos daqui... eles não querem estudar! Cê tira um ou outro que realmente vem na escola porque pensa em alguma coisa mais futura! Os nossos alunos são imediatistas: é tudo hoje! Não quer saber o que vai acontecer amanhã! Então, isso dificulta a aprendizagem! E com esse negócio de não ter avaliação com nota, não ter retenção... Aí eles se sentem mais à vontade ainda! De chegar aqui na sala de aula e falar assim: “Hoje eu não vou fazer nada!” E não há quem obrigue eles a fazerem! Por mais que você tente diversificar, mudar sua aula, fazer coisas diferentes... Fazer coisa diferente pra eles é ir pra quadra jogar bola... É só isso que agrada! (Professora Silmara, 3º Ciclo/1º turno).

Ao *desabafo* dessa professora se contrapõe fortemente uma advertência de PERRENOUD (1999a, p. 97): “Ninguém pode crer que basta propor projetos ou apelar para a criatividade dos aprendizes para que todos se mobilizem, longa e seriamente, e assumam sua própria aprendizagem”. Assim, os professores insistem recorrentemente em culpar os alunos por não estudarem, sem, todavia, se envolverem no processo de ensino-aprendizagem e se interrogarem sobre qual e como têm desempenhado o papel que lhes cabe de reconstruir o contrato didático⁴⁶ em termos de formação de novos hábitos pelos alunos. Entretanto, a única resposta perceptível dos professores parece ser a pura e simples “lamentação”:

A ação tá paralisada! A gente tá só na... na lamentação, né?
(Professora do 3º Ciclo/1º turno).

De repente, cê chega numa reunião... cria um muro de lamentação. O pessoal fica assim: “Meu Deus! Que desespero! Eu não consigo dar aula! Que ninguém aprende nada! Que ninguém faz nada! Os meninos não querem nada!” (...) E eu me angustio quando eu vejo, quer dizer, percebe isso, vê onde tá o problema e a gente, enquanto grupo, não faz nada! Lógico, o professor faz alguma coisa na sua aula, dentro da sala, mas a gente, enquanto grupo, não faz muita coisa. Então esse é o maior problema na escola, ultimamente, sabe? Acho que a gente tem que tomar algumas posturas coletivas...
(Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

São compreensíveis os lamentos dos professores em relação à vida escolar. O que parece problemático é a insistência e a permanência na lamentação, indício de uma identidade profissional ainda inconsistente, na medida em que se apresenta insegura e limitada no exercício de sua competência (COSTA, 1995). Dessa forma, os professores não se dispõem a *desconstruir* esse “muro de lamentações” e intervir no processo pedagógico de forma mais efetiva, diferenciada e diferente do que até então vinham

⁴⁶ “O contrato didático é o acordo implícito ou explícito que se estabelece entre o professor e seus alunos a propósito do saber, de sua apropriação e de sua avaliação” (PERRENOUD, 1999a, p. 118).

realizando. Sem isso, torna-se difícil a análise e o avanço nas questões que se apresentam como problemáticas em seu exercício profissional.

Face às “dificuldades” relatadas, os professores dizem que, em alguns casos, ainda podem contar com a ajuda da família. Mas isso não é o usual. Mesmo porque muitos pais sentem a mesma dificuldade dos professores, já que a ameaça da “bomba” não existe mais.

É, eu acho que com esse evento aí da Escola Plural, né, a não-retenção influenciou negativamente. Eu acho que o pai também se... a família se tranquilizou. Pela família não ter mais essa... o assombro da reprovação, da “bomba” (entre aspas), eu acho que eles também se acomodaram. Houve um acomodamento, houve uma tranquilidade tão grande... E aí, isso é negativo. É difícil conseguir que a gente faça que o aluno, ele tem que caminhar. Porque o aluno... Ele é um todo, né? Ele é um todo que precisa da ação da escola, precisa da ação da família. Eu acho que a ação da família tem sido omissa. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Assim, um outro *nó* apontado pelos professores refere-se à omissão da família no processo educacional escolar. De acordo com os professores, o acompanhamento da família que “já não era muito bom, piorou”, pois os pais “não se empenham tanto quanto se empenhavam antes”, quando havia reprovação na escola. Eles entendem que o papel da família seria dialogar com esse aluno sobre a importância do estudo para o futuro, participar das reuniões de pais na escola, averiguar os cadernos e cobrar mesmo do filho uma “*real postura de aluno*”⁴⁷. Embora avaliem e compreendam as dificuldades de muitas das famílias no exercício de seu papel educativo (muito trabalho, falta de tempo e ausência de um nível mínimo de instrução), em função das condições adversas de sobrevivência

⁴⁷ Observa-se aqui uma compreensão de que essa “real postura de aluno” corresponde, no imaginário dos professores, à postura do *bom aluno*: estudioso, interessado, participativo, respeitoso etc.

sócio-econômica, os professores acreditam que essa omissão não se justifica. E insistem que a família está delegando suas funções educativas à escola. O problema, segundo eles, é que a escola não tem conseguido corresponder a tantas expectativas. Todavia, como aqui já mostramos, os professores permanecem no nível das lamentações. Criticam e lamentam a omissão das famílias, mas também não intervêm no sentido de buscar sua cooperação seja em que nível for.

Os docentes relatam ainda existir uma discordância da comunidade escolar em relação à Escola Plural, especialmente no que diz respeito à não-retenção escolar. Segundo eles, os próprios alunos acham que deve haver retenção porque consideram injusto, com aqueles que se esforçam e aprendem, o fato de todos serem igualmente promovidos. Além disso, justificam a importância da “bomba” como mecanismo importante de regulação de seu próprio comportamento. Com a reprovação, o aluno diz que “para de brincar”, “passa a fazer as coisas em sala”, “para de faltar de aula à toa”, e, principalmente, “fica mais responsável”. Já os pais, em sua maioria, acreditam que os filhos se tornaram mais desinteressados e irresponsáveis nos estudos após a eliminação da reprovação, já que “passam de qualquer jeito”. Por isso, alunos e pais insistem na volta da “bomba”. A “bomba” é, para os pais, segundo a percepção dos professores, um mecanismo de controle fundamental e insubstituível. Algo que sempre existiu e com o qual já estavam acostumados. Mas, se nos reportarmos aos estudos acerca da reprovação, veremos que esses argumentos não se sustentam. A suposição do senso comum de que a reprovação tem um valor moral, *ensinando* ao aluno que é preciso empenho e disciplina, parte do pressuposto errôneo de que o fracasso escolar é *culpa* do aluno, quando sabemos que há vários fatores imbricados no processo e configurados de modo complexo e singular a

definir uma trajetória escolar (SILVA, R. N. e DAVIS, 1993). Para aqueles que alegam que repetindo o ano o aluno tem uma nova chance para aprender, a prática pedagógica da reprovação, vivenciada por anos e anos, demonstra que se trata de um grave equívoco e que, na verdade, além de não garantir a aprendizagem, a reprovação ainda provoca no aluno um sentimento de inferioridade e de desprestígio (LEITE, D., 1999; OLIVEIRA, 1997). Quanto à idéia de que a reprovação na escola *prepara* a criança para o fato de que em sua vida social ela precisará lidar constantemente com a competição e a seletividade, não se considera que o sucesso social se relaciona não somente à capacidade e ao esforço individual, mas ao acaso (LEITE, D., 1999) e a vários fatores de ordem histórica, econômica, política e social.

Um outro problema percebido pelos professores é a constatação de uma lacuna entre teoria e prática. Consideram boa a proposta da Escola Plural, mas percebem que, na prática, há “muitas falhas”. Entre essas falhas, apontam a falta de uma infra-estrutura adequada. Os professores reclamam de a SMED não ter propiciado as *condições de materialidade* necessárias à Escola Plural e prometidas quando de sua implantação. Um exemplo de que “falta muito ainda” é a situação da Biblioteca da escola: “o acervo é pobre” e, no decorrer de todo o ano letivo de 2000, a escola não dispôs de um bibliotecário, sequer de um auxiliar, e isso, queixam-se os professores, mesmo após o encaminhamento de um abaixo-assinado para a SMED.

Outra grande dificuldade diz respeito à atuação dos professores do 3º Ciclo. De acordo com os docentes, o trabalho desenvolvido no 3º Ciclo tem algumas peculiaridades que dificultam sua concretização nos moldes propostos pela Escola Plural. Dentre outros,

destacam o fato de lidar com a adolescência⁴⁸ ou mesmo a composição do quadro docente que atua no 3º Ciclo ser de professores P2, tradicionalmente acostumados a atuar individualmente em sua área específica. Os professores do 3º Ciclo sentem dificuldade em perceber o desenvolvimento dos conteúdos curriculares através dos projetos e, com base nisso, se abstêm, muitas vezes, de participar dos projetos propostos. Eles tendem também a conceber os projetos como necessariamente envolvendo conteúdos de todas as disciplinas, quando, na perspectiva da Escola Plural, o projeto não tem intrinsecamente esse caráter. Os professores parecem se opor ao desenvolvimento de projetos, como se os mesmos “invadissem” sua área específica de formação e os obrigassem a se imiscuírem em outras especialidades. De fato, como esclarece Ana Lúcia Amaral (*in*: DALBEN, 2000, p. 73) referindo-se ao 3º Ciclo:

“Nesse nível, começa a delinear-se, com mais clareza, a necessidade de clarificação e estruturação dos campos de saber. A própria formação dos professores (licenciaturas em disciplinas específicas) torna-os muito ciosos dos estatutos disciplinares, e isto atua na direção contrária à abordagem interdisciplinar, mais globalizadora. O trabalho coletivo, envolvendo professores de diferentes áreas, ainda é um grande desafio”.

Assim, a proposta da interdisciplinaridade, por exemplo, é algumas vezes rejeitada em função da formação mais especializada do profissional que atua no 3º Ciclo e que não os preparou para uma perspectiva pedagógica de construção do conhecimento.

É possível perceber que todos esses “nós” — aprendizagem defasada, indisciplina, desinteresse e infreqüência do aluno, discordância da comunidade escolar,

⁴⁸ Os professores referem-se freqüentemente às dificuldades de se estar trabalhando com alunos adolescentes, por terem que entender e interferir de forma eficiente numa fase na qual seus alunos se mostram desmotivados, desinteressados, verdadeiramente apáticos ou por demais agressivos, confrontando sempre as normas estabelecidas.

falta de infra-estrutura, trabalho no 3º Ciclo, formação especializada do corpo docente —, quando não constituídos a partir da não-retenção escolar, encontram-se a ela entrelaçados.

Agora, [a escola] é um cilindro que passa manteiga e que passa todo mundo. (Professora do 3º Ciclo/1º turno).

A fala dessa professora ilustra bem a imagem que muitos dos docentes têm da Escola Plural com a não-retenção. Nessa visão, a Escola Plural tem facilitado a promoção do aluno de uma forma equivocada. E o equívoco está justamente no fato de, segundo os professores, não existir mais empecilho nenhum na escolarização do aluno no Ensino Fundamental. Ele certamente irá concluir essa primeira etapa sem nenhuma dificuldade para superar, o que leva muitos a acreditarem que na Escola Plural tudo é demasiadamente fácil. E, no raciocínio dos professores, a *realidade* — entendida como a lógica da sociedade em que a escola está inserida — não é bem assim. As demais escolas e mesmo o mercado de trabalho atuam numa outra lógica, ainda seletiva e excludente. Portanto, essa extrema facilidade há de se converter, na saída da Escola Plural, num grande empecilho para a vida escolar e profissional desse aluno. Também nesse argumento, os professores continuam se referenciando num processo de ensino transmissivo, cuja centralidade nos conteúdos ministrados os impelem a acreditar que os alunos devem ser retidos, caso não tenham o domínio de conhecimentos básicos trabalhados na escola e que lhes possibilitaria também o “sucesso na vida fora da escola”. Ora, os professores parecem ter clareza de que à escola compete, sim, formar alunos que tenham um bom domínio da cultura letrada e de competências cognitivas e sociais exigidas pela sociedade contemporânea. Por outro lado, aparentemente, os professores que assim se posicionam demonstram ingenuidade e um raciocínio simplista, ao afirmarem que os alunos se encontram mais propensos ao fracasso

escolar e social pelo fato de não serem retidos por “não saberem” o que cabe à escola ensinar. Como se, no tempo em que havia reprovações, em que os alunos precisavam se defrontar com *muitas dificuldades* em seu percurso escolar, a aquisição dos saberes escolares se constituísse numa certeza...

3.6 E a exclusão continua...

Os professores mostram-se convictos de que o sistema escolar na rede municipal antes da Escola Plural era demasiadamente seletivo e excludente. Têm, inclusive, clareza de que a seletividade do sistema encontrava-se calcada, sobretudo, na retenção escolar. Há relatos de “abandono” da escola pelos alunos entre 60% e 90% numa mesma turma num ano letivo. Segundo os professores, no meio do ano, alguns alunos já “desistiam”, pois, como só tiravam “nota vermelha”, percebiam que certamente iriam “tomar bomba”. O número de repetências e de evasões era considerado muito alto a essa época. Havia uma “reprovação em massa”, na escola pública. Eles afirmam que muitos alunos “desistiam” da escola porque eram reprovados repetidamente. Isso desmotivava os alunos, reduzia sua auto-estima e os levava a acreditar que não eram capazes de prosseguir em sua escolarização. Os professores julgam, pois, terrível e grave o quadro de exclusão dos alunos anteriormente existente na rede pública, configurado na escola. Estão convictos de que a prática pedagógica anterior não conseguiu resolver problemas sérios do sistema educacional e, por isso mesmo, não pleiteiam o que denominam “retrocessos” em sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, os professores reconhecem o mérito da Escola Plural em seu propósito incluyente. Percebem que os alunos que evadiam, muito em função da repetência, hoje permanecem na escola, porque não há mais retenção escolar. E mais: relatam casos de alunos que, tendo desistido de estudar há algum tempo atrás, têm retornado à escola, face à nova política implementada. Assim, a esses alunos está sendo dada uma nova oportunidade de superar a experiência anterior, avaliada pelos professores como sendo de fracasso escolar. Alguns professores acreditam que mesmo para o aluno que não está saindo-se bem, que continua não correspondendo às expectativas de sucesso escolar, a Escola Plural é um ganho, pois, do contrário, é provável que o aluno estivesse “nas ruas”.

Alguns professores também raciocinam que, se hoje existem tantos alunos com sérias dificuldades face ao processo de ensino-aprendizagem, é porque se trata de alunos que anteriormente eram excluídos da escola.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem sempre existiram. Só que eles saíam, abandonavam a escola. Hoje, eles estão aqui. O maior desafio para nós hoje é como lidar com o aluno que tem dificuldades de aprendizagem. Ele não é fruto da Escola Plural não, ele é que saía... (...) Hoje eu percebo que tem alunos com dificuldades de aprendizagem, sim. Problemas afetivos, família desestruturada, vários motivos... O que é que faz que o aluno não aprenda? “Não concordo com a Escola Plural não porque o aluno saiu do Ensino Fundamental sem saber um monte de coisa”. Mas antes ele saía sem concluir o Ensino Fundamental e sem saber um monte de coisa também! (Diretora da escola).

Assim, é um equívoco, na avaliação de alguns professores, dizer que a Escola Plural e a não-retenção são as responsáveis pelos problemas de aprendizagem hoje existentes em proporção muito mais elevada na escola.

Entretanto, os professores são unânimes em julgar que as chances de “sucesso” do aluno se restringem à sua maior permanência na escola. Por isso, alguns professores dizem tratar-se de um “sucesso” entre aspas. Para o grupo de docentes, a não-retenção escolar, da forma como está ocorrendo, não possibilita e tampouco garante o sucesso escolar do aluno.

A retenção estava ruim. A não-retenção está ruim. 7ª série com nível de 1ª? É enganar! (Professora do 1º Ciclo/1º turno).

A questão da Escola Plural é uma proposta de inclusão! Nós estamos incluindo esse aluno na Escola Plural para excluí-lo na sociedade. Porque uma vez que ele sai daqui sem a preparação adequada, nós estamos contribuindo para alimentar nele a ilusão de que ele está preparado, quando sabemos que ele não está. Ele não vai ter condições de competir. (Professor do 3º Ciclo/2º turno).

Os professores têm clareza de que o aluno está concluindo o Ensino Fundamental sem ter adquirido, muitas vezes, os conhecimentos básicos para prosseguir em seu percurso escolar ou mesmo para obter uma colocação no mercado de trabalho. A preocupação é ainda maior com as Turmas Projeto, cujo grupo discente se mostra defasado em termos de aquisição de competências elementares, como a leitura e a escrita ou uma operação de adição. De acordo com PERRENOUD (1995), há, no currículo formal, aprendizagens que são vitais ao prosseguimento da escolarização do aluno:

“Aprender a ler e escrever são objectivos fundamentais do ensino primário em todos os países, mas são também condições de participação no prosseguimento da escolarização: para além dos 7 ou 8 anos, um aluno que não sabe ler nem escrever não pode desempenhar ‘correctamente’ o seu papel, uma vez que a parte da comunicação escrita vai crescendo no trabalho escolar. (p. 63)

Como então conceber que alunos de 14 a 18 anos, em fase de conclusão do Ensino Fundamental, estejam ainda privados desse conhecimento tão básico, tão essencial, não somente ao prosseguimento de sua escolarização, mas também à sua futura inserção em outros campos, como o social e o profissional? E mesmo não se considerando casos tão graves, é grande a preocupação dos professores com o parco domínio dos alunos de um modo geral de conhecimentos e habilidades socialmente muito valorizados. De fato, como lembra PERRENOUD (2000, p. 19), “a trilogia das habilidades ler, escrever, contar que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX não está mais à altura das exigências de nossa época”. Nesse sentido, os professores percebem e mesmo denunciam o caráter excludente da Escola Plural.

A não-reprovação não garante [o sucesso do aluno]. Não é só tirar a reprovação da escola que eu vou garantir que o meu aluno vai estudar, que vai aprender. Aliás, eu acho até que parte dos alunos pensa o contrário disso. Eles pensam que... que a não reprovação é boa e que ele vai passar tranquilamente pela escola. Só que ele vai ser... Dobrado lá fora. Então, num determinado momento da vida dele, ele vai ser dobrado. E as coisas que foram... é... é... deixadas de passar pela escola, farão falta. (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

Aí, este aluno que tá saindo da Escola Plural, o que que vai acontecer com ele? E como é que ele vai fazer pra ele sair dessa... desse... desse beco que ele entrou? [Exaltada:] Vai ser um beco. Porque ele não vai poder voltar pra escola porque já tem o 1º grau. Mas, e aí? [Uma professora: “Exatamente.”] Ele vai ficar perdido! (Professora do 3º Ciclo/2º turno).

Os professores dizem que a estrutura social permanece competitiva, seletiva e excludente. As escolas de Ensino Médio mantêm um sistema de ensino tradicional, com notas, provas e reprovações. Há os vestibulares e os concursos. Há uma competição acirrada por empregos, com exigências cada vez maiores do mercado de trabalho quanto à

formação escolar. Assim, o aluno recebe seu certificado de conclusão do Ensino Fundamental sem estar devidamente preparado e, com isso, será obviamente excluído em algum momento de sua trajetória escolar ou social. Os professores dizem sentir-se muito angustiados⁴⁹ por essa perspectiva de exclusão decorrente do que alguns têm chamado de “aprovação em massa” e que serve para dissimular o máximo possível as desigualdades de aprendizagem. Utilizam termos figurados muito expressivos para, simbolicamente, dizer dessa situação que, eles percebem, não há de se sustentar por muito tempo: o aluno vai ser “dobrado”, ele vai entrar num “beco” do qual será difícil sair... É, pois, evidente para os professores que a exclusão continua a existir na vida desse aluno oriundo de classe popular, mesmo após a eliminação formal da retenção escolar, e que o fracasso escolar é ainda um mal presente na vida de muitas crianças e adolescentes.

3.7 Trilhando e revendo os caminhos

Para muitos professores, a Escola Plural se encontra numa fase ainda de transição. Eles avaliam que, somente com o tempo, ela irá realmente estabelecer-se efetivamente em seus propósitos democráticos e incluídos. Não têm idéia de quando, mas acreditam que isso acontecerá. Todavia, todos os professores, independentemente das mudanças que já foram incorporadas ao seu *habitus*⁵⁰, reclamam que se fazem necessárias

⁴⁹ Embora sintam-se angustiados com a constatação de que a escola continua a excluir, os professores parecem não se implicar no processo e não assumem a responsabilidade que lhe é devida no sentido de intervir na situação.

⁵⁰ Algumas mudanças relatadas são a melhoria da relação com os alunos e com os pais, estando os professores mais propícios ao diálogo; a avaliação ser percebida como um processo global considerando o aluno nos aspectos cognitivo, social e afetivo e formativo; o desenvolvimento de um currículo atualizado e mais significativo; e a busca por uma maior qualificação profissional.

algumas alterações relativas à proposta da Escola Plural. Segundo eles, são mudanças que devem ser pensadas, discutidas e muito bem planejadas por todos: professores, PBH, alunos e seus familiares.

Dentre as mudanças reivindicadas, encontra-se a reformulação da política de não-retenção escolar. Ao rever o caminho percorrido até o momento, os professores expressam a idéia de que a retenção em si não resolve a situação de fracasso escolar. Por outro lado, há também a perspectiva de que a não-retenção não é uma solução viável nos termos em que foi implementada.

Eu não acredito na retenção por si só. “Ah, vamos reter o aluno pra ele ficar mais um ano!” Isso não adianta. Vai ficar 50 anos aqui e não vai mudar. Pra reter, acho que a gente precisava ter processos diferentes, né? Mas, como? Como aplicar isso? De que forma que nós vamos estar implementando estas questões aí...? (Professor Pedro Henrique, 3º Ciclo/1º turno).

A retenção, simples e puramente, acho que nunca resolveu problema nenhum! Né, a gente realmente... historicamente, mesmo aqui na nossa escola, nós temos, assim, casos de meninos que estudaram conosco durante muito tempo, que ficaram com 13, 14 anos na 1ª série e acabaram desistindo da escola, né? Então, a retenção simples e... não resolve também! O que eu percebo é o seguinte: que a gente tem que... tem que haver o meio termo. Sabe? Não sei como que a gente conseguiria isso... (Professora Mariângela, 3º Ciclo/1º turno).

Mas a minha idéia de retenção é essa que eu te coloquei: a de que ela ocorra mediante critérios bem definidos, né, e que não seja pra punir. Que a retenção, nesses casos, né, eu acho que seria interessante se fossem colocados como... Ou melhor, que a retenção fosse colocada como uma forma de melhorar o desenvolvimento do aluno. Né, você tem que ficar mais um tempo por causa disso e disso, não porque você foi indisciplinado, você merece... Não, isso não. Isso eu acho um retrocesso grande. E pronto. No frigar dos ovos, né, a Escola Plural acaba sendo mais interessante, mas tem algumas coisas que me incomodam muito! (Professora Maria, 3º Ciclo/1º turno).

Os professores que defendem a retenção escolar esclarecem que não se trata de voltar a ter retenção “como era antes”. Isso seria um grande retrocesso. Alguns propõem que haja retenção “em alguns casos, em alguns momentos” no sentido de permitir ao aluno rever, num outro tempo, maior e mais bem planejado, seu processo de aprendizagem. Propõem também que a escola possa, de fato, prestar uma assessoria pedagógica adequada e diferenciada aos alunos que fossem retidos. Outros apenas acreditam que deva haver um “meio termo” entre as formas tradicional e plural, sem conseguirem definir com clareza como seria isso, como poder-se-ia conciliar propostas tão díspares. O fato é que, mesmo os professores que inicialmente se declararam favoráveis à não-retenção escolar, afirmam que a retenção, ancorada em critérios mais democráticos e includentes, seria mais benéfica ao sucesso escolar dos alunos do que a não-retenção da forma como vem ocorrendo na Escola Plural. Na verdade, tanto os professores que se dizem contrários à não-retenção como os que afirmam sua concordância têm percepções muito próximas, senão as mesmas, sobre a questão⁵¹. Quando os professores reclamam da não-retenção é, sobretudo, porque embora ela tenha permitido ao aluno permanecer na escola, eles entendem que essa é uma inclusão ainda parcial. A exclusão social dos alunos da Escola Plural persiste e, embora percebida ao longo de todo o percurso escolar, tem-se evidenciado de forma clara mais tardiamente, quando da saída dos alunos do Ensino Fundamental e da constatação das desigualdades existentes em termos dos conhecimentos adquiridos no processo de escolarização, sobretudo dos alunos de classe popular.

⁵¹ Essa aparente confusão no modo de perceber as questões escolares parece indicar que os professores têm um *olhar empenhado em não ver* com clareza o que se passa no âmbito da escola, para, assim, preservarem sua identidade e cultura (TURA, 2000).

Os professores percebem que a não-retenção tem contribuído para outros tipos de equívocos e, por isso, reivindicam mudanças por parte da SMED. Percebem que o trabalho desenvolvido com o aluno na Escola Plural deve ser revisto, de modo a garantir sua formação como cidadão participante e ativo no seu espaço e tempo sócio-histórico. Demandam uma formação profissional contínua, capaz de lhes propiciar a compreensão e as competências necessárias ao desenvolvimento mais eficiente de seu trabalho pedagógico. Querem que o tempo do aluno seja ampliado na escola, inclusive com propostas de uma escola de tempo integral. Percebem que devem estreitar relações com os pais de alunos e participar-lhes mais e melhor sobre o que se passa no âmbito da escola.

Os professores percebem, pois, que a não-retenção escolar não é, em si mesma, condição que garanta o sucesso escolar dos alunos de classes populares. A não-retenção escolar seria, na verdade, um passo decisivo para o sucesso escolar, mas *não o passo definitivo*. A situação é complexa e, por isso, eles se opõem, sim, à *forma* como a não-retenção escolar foi implementada na Rede Municipal de Belo Horizonte, o que, para eles, tem implicado em efeitos perversos: os alunos continuam a ser excluídos quando terminam o Ensino Fundamental, haja vista não disporem de competências e saberes mínimos necessários a uma atuação efetiva no mundo no qual transitam. Os professores concordam entre si que se torna imprescindível um ensino de qualidade que assegure a promoção com aprendizagem efetiva. Nessa perspectiva, o fracasso escolar persiste no âmbito da Escola Plural. E é isso, na verdade, que os professores não admitem — embora pareça que fazem pouco para alterar essa realidade —; é isso que eles acreditam que precisa ser revisto com urgência. Segundo os professores, a Escola Plural é um sonho possível, sim. Mas

acreditam que se “no meio do caminho tem uma pedra”, o caminho pode ser revisto e novos caminhos podem ser trilhados. Caminhos que eles, professores, já vêm demarcando.

4 A VIVÊNCIA ESCOLAR DA NÃO-RETENÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E DE SUAS FAMÍLIAS

No presente capítulo, são analisadas as percepções dos alunos e de suas famílias sobre as formas de ação da escola e de seus professores na adoção do princípio de não-retenção como uma estratégia na busca de percursos escolares menos acidentados. Partiu-se do pressuposto de que as relações estabelecidas pelas famílias entrevistadas com a escola podem auxiliar na compreensão e análise das percepções dos alunos e de seus familiares sobre a vivência escolar da não-retenção. De forma semelhante, podem apontar possíveis mudanças nas práticas de escolarização dos alunos, em decorrência das ações pedagógicas introduzidas pelo professorado nas atividades escolares, tendo em vista o alcance de uma escolarização não mais pautada por situações de “fracasso”.

Neste estudo, a definição de família possui um significado polissêmico e está designando “tanto os indivíduos ligados pelo sangue e pela aliança como a instituição que rege esses laços” (SEGALEN, 1999, p. 20). Os envolvidos nesta pesquisa constituem famílias do tipo nuclear: grupos de pessoas associadas via casamento e por laços de filiação ocupando um mesmo espaço residencial e denominados por SEGALEN (1999) de grupos domésticos.

BOURGUIGNON (1977, p. 65) considera que a família “desempeña una función única en la transmisión de los aprendizajes y de los valores necesarios a la integración social del niño”. E, no que diz respeito a esse papel, a escola tem-se

aproximado cada vez mais da família. No século XVII, quando surgem as escolas pensadas como instituições de apoio às famílias, (CUNHA, M. V., 2000), os campos educacionais eram definidos claramente, cabendo à família a instrução e a formação cívica, e à escola a formação religiosa e moral. Na atualidade, as funções de ambas apresentam-se mescladas, o que tem ocasionado alguns conflitos e confusões quanto à clareza dos papéis de uma e de outra (BOURGUIGNON, 1977). Na verdade, parece existir um consenso entre diferentes autores quanto à relação entre família e escola ser de ordem complexa e, por vezes, assimétrica, no que diz respeito aos diferentes valores e aos objetivos de ambas (ZAGO, 2000). Essas diferenças mostram-se maiores e mais conflitantes quanto mais se tratar de famílias desfavorecidas nos campos social, econômico e cultural.

Os estudos sociológicos ressaltam a importância do grupo social de pertencimento da família para a vida escolar dos filhos. Referenciando-se em Bourdieu, BOURGUIGNON (1977) afirma que:

“La clase social a la que pertenece la familia interviene en el éxito y la orientación escolar de los hijos por medio de factores concretos: la atmósfera intelectual de la familia, la estructura de la lengua que en ella se habla, la cultura que allí se promueve, la actitud se desarrolla con respecto a la escuela. La categoría social decide las orientaciones escolares precoces, interviene en las informaciones de que disponen los padres respecto a las profesiones, selecciona algunas en función de los modelos culturales que con ellas se asocian, influye en las predisposiciones del niño para adaptarse a ellas. Rige la opción de las relaciones extrafamiliares cuya extensión crece a medida que se sube en la jerarquía social. Determina, por último, la carencia a colmar y el coste financiero máximo de los estudios que puede soportar la familia” (p. 90).

Entretanto, embora a origem social da família determine, em grande parte, a trajetória escolar do indivíduo, a transmissão dos capitais das famílias somente efetiva-se

mediante condições propícias. Torna-se necessário a implicação do “herdeiro” no trabalho de incorporar a cultura familiar disponível. De fato, são diversos os fatores intervenientes no processo de escolarização de uma criança e, como mostra LAHIRE (1997), trata-se de considerar uma possível configuração social familiar, na qual os fatores analisados encontram-se definidos por relações de interdependência. Portanto, são muitas as variáveis a compor a trajetória escolar do sujeito e que tornam singular cada caso, cada percurso, cada história de fracasso ou de sucesso. Importante considerarem-se ainda as influências recebidas pelos alunos para além de seu meio familiar, abarcando-se suas relações com amigos, vizinhos e demais conhecidos no bairro onde mora, no trabalho, enfim, nos lugares que costuma freqüentar (ZAGO, 2000). E, dentre os fatores passíveis de análise, é fundamental determinar-se o tipo de relação entre família e escola no que se refere aos papéis estabelecidos e aos significados atribuídos por ambas instituições.

Os grupos familiares que compõem a clientela atendida pela escola apresentam um perfil característico de camadas populares⁵². Das famílias da comunidade escolar, 51,5% têm dois ou mais filhos estudando na escola e o motivo mais alegado para a escolha do estabelecimento (77%) é a proximidade da escola com sua casa. Dessas famílias, 31% são de Belo Horizonte e 68% são provenientes de outras cidades, sendo a maioria do interior de Minas. Do total de famílias, 92% professam alguma fé, sendo que 58% são católicas, 40% evangélicas e 2%, espíritas. O nível de escolaridade dos membros adultos

⁵² Em 1999, um grupo de professores elaborou e aplicou um questionário à comunidade escolar com o objetivo de orientar a elaboração do Projeto Político-pedagógico da escola. Com base nos dados obtidos, foi possível diagnosticar-se o perfil da comunidade escolar no que diz respeito a características gerais — relação com a escola, trabalho, lazer, comprometimento social etc. — como a seu posicionamento em face de alguns pontos da Escola Plural. A amostra consistiu de 400 respondentes, sendo o questionário respondido em 75,5% dos casos por mães, 13,5% por pais e os 11% restantes por um outro membro da família. Segundo a direção da escola, a amostra foi formada a partir de um convite levado pelos alunos aos pais para que comparecessem à escola a fim de responderem ao questionário em questão. Essa abordagem faz supor que a amostra acabou sendo constituída pelas famílias mais participativas no processo de escolarização dos filhos.

dessas famílias é muito baixo: 12,5% analfabetos, 14% completaram o Ensino Fundamental (antigo 1º Grau) e 61% não o concluíram. No que diz respeito à residência, 81% das famílias têm moradia própria, embora trate-se, em 52% dos casos, de casas ou barracos de até cinco cômodos pequenos, onde vivem em média seis pessoas. Dessas habitações, muitas ainda não dispõem de infra-estrutura mínima adequada: 18% não têm água encanada, 20% encontram-se sem energia elétrica, 23% não contam com coleta de lixo e 36% ainda não têm sistema de esgoto. Outro dado lastimável, em pleno século XXI: quase 10% dessas famílias não têm instalação sanitária dentro de casa!

O índice de desemprego é bastante alto nesse meio: 51,5% das mães estão desempregadas e 5% exercem algum serviço temporário. Quanto aos pais, geralmente os responsáveis em nossa cultura por arcar com as despesas da família, 26% encontram-se desempregados e 4% exercem algum serviço temporário. Pelo fato de os pais trabalharem em profissões que pouco demandam escolarização ou qualificação profissional — como serventes, ajudantes de caminhão, vigilantes, porteiros, chaveiros, lanterneiros, pedreiros etc. —, a renda familiar, em 65% dos casos, não ultrapassa três salários mínimos. Nessa realidade inóspita, há casos de alcoolismo em 15,5% das famílias e, em 5,5%, existem usuários de drogas. Isso se considerarmos que todos os respondentes foram realmente sinceros em questões tão delicadas e difíceis de serem assumidas perante os outros. Outro dado importante é que as maiores fontes de lazer e cultura para essas famílias giram em torno da televisão e da participação em algum movimento de igreja. Com tudo isso, esse segmento da comunidade escolar percebe o mundo como violento (68%), confuso (28%) e injusto (26%). Por conseguinte, sua maior aspiração é conseguir um bom emprego e ter uma vida melhor. Tratando-se das situações de vida dos alunos e respectivas famílias

selecionadas para a realização das entrevistas, as mesmas apresentam-se muito próximas às das demais famílias atendidas pela escola.

4.1 Os alunos em sua configuração familiar: esboço de um mundo marginalizado

Os quatro alunos selecionados para as entrevistas estudam todos no 2º ano do 3º Ciclo⁵³, no 1º turno da Escola Municipal Mário Quintana. Maria Silva, 16 anos, e Marcos Sousa, 15 anos, são alunos de uma mesma turma “regular”. Cláudio Vieira, 18 anos, e Anderson Santos, 16 anos, estudam numa das duas Turmas Projeto da escola. Todos pertencem a famílias de classes populares, numerosas em sua origem, com quatro, sete, cinco e oito filhos, respectivamente. A tendência das famílias de limitarem o número de filhos a dois, verificada por SEGALLEN (1999) nas sociedades contemporâneas, é considerada uma estratégia educativa das classes médias e não foi ainda incorporada pelas famílias de classes populares entrevistadas nesta pesquisa. Nestes grupos sociais, o número elevado de filhos é ainda a regra geral.

Porque aqui em casa é muita criança! São oito! São quatro menino e quatro menina. E aqui pra mim é difícil! (...) Que cada um tem um filho só, é difícil! E pra mim, que tenho oito? Pelo amor de Deus! Tem hora que eu deito na cama nem durmo não! Fico assim ó: só acordada! (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

Moram [na casa:] minha mãe, meu irmão, eu com os quatro filhos. (...) Eu tenho mais um [filho], só que ele mora com o pai dele. Então, esse não conta. [Os outros filhos são...?] T., A. e esse neném

⁵³ Ano escolar correspondente à antiga sétima série do 1º Grau.

aí. (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

A dificuldade parece consistir na divisão da renda familiar, já pequena, para se investir na educação dos filhos. E isso quando há o que dividir. Mas a matemática das famílias dos grupos sociais menos favorecidos tem sua lógica própria. A estratégia de um número grande de filhos parece indicar, na verdade, a importância que é dada, na cultura familiar, à participação precoce no mundo do trabalho. A constituição familiar numerosa tende, assim, a aumentar a força de trabalho potencial do grupo familiar e, por conseguinte, a renda média da família. Nesses termos, torna-se compreensível o número mais elevado de filhos nessas classes sociais do que em outras.

Na composição das famílias entrevistadas, podemos dizer que elas integram grupos domésticos diferenciados. Segundo a denominação de SEGALLEN (1999), Maria e Marcos pertencem a grupos “extensos”, cujas famílias são compostas, para além dos pais e dos filhos, por parentes ascendentes (avós), descendentes (netos) ou colaterais (tios e sobrinhos). Maria reside com uma avó e um tio maternos. Marcos convive com dois sobrinhos pequenos em sua residência. Mas, mesmo Cláudio e Anderson, cuja composição familiar é do tipo “simples”, convivem cotidianamente com outros parentes, cujas moradias ficam muito próximas, geralmente num mesmo terreno sem demarcações. Aliás, no caso da família de Cláudio, uma irmã constituiu família e mora numa casa construída “parede a parede” com a residência dos pais.

As residências apresentam uma certa discrepância em termos de espaço e conforto. Cláudio é o que reside com mais conforto. Embora localizada numa rua de terra, estreita e íngreme, sua casa é maior e melhor, com nove cômodos espaçosos e bem

equipados de móveis e eletrodomésticos, onde moram, ao todo, quatro pessoas. Marcos mora com mais sete pessoas numa casa de seis cômodos com varanda, uma área na frente e quintal. Para se chegar a essa casa que fica nos fundos, passa-se por quatro barracos, sendo que, em dois, moram irmãos de Marcos. Maria e Anderson são os que moram em condições piores. Maria reside com sete pessoas numa casa de três cômodos pequenos, de cimento batido, sem banheiro interno. Anderson vive num barraco de dois cômodos pequenos, sem banheiro, com mais sete familiares: seus pais e cinco irmãos. Tais condições de moradia parecem contribuir para que ele opte por ficar mais na rua do que na casa onde a família reside:

Anderson: — (...) Eu não fico lá em casa!

Entrevistadora: — Não fica na sua casa?

Anderson: — Num fico lá não! Só de noite! Eu fico lá... Eu fico mais é na rua lá perto de casa! Mas só que num fico na rua, assim, lá perto de casa não! Fico em outros lugar. No campo... no lugar que dá pra jogar... (...)

Entrevistadora: — E por que você não gosta de fazer [o Para Casa] na sua casa?

Anderson: — Ah, não! Pessoal fala demais! [Pausa.] Dá vontade nem de morar ali.

(Entrevista com Anderson Santos, 16 anos).

A renda mensal das famílias pesquisadas é muito baixa. A renda familiar de Marcos e Cláudio corresponde, respectivamente, a 3,5 e 4 salários mínimos; a de Maria e de Anderson apresenta-se menor, entre um e dois salários mínimos. A renda das famílias advém de aposentadoria, pensão e/ou de trabalho exercido em atividades que demandam pouca qualificação. A renda é decorrente quase sempre do trabalho das mulheres (passadeira, costureira, caixa de banco etc.)⁵⁴ e/ou dos filhos (biscates). Essas estimativas de renda familiar não são precisas, haja vista os trabalhos ocasionais e o desemprego. Mas

⁵⁴ Exceto pela família de Anderson, cujo pai trabalha como auxiliar de manutenção numa empresa de ônibus e a mãe é dona de casa.

o fato é que a baixa renda familiar é um empecilho concreto e significativo à escolarização dos filhos:

Eu falei assim: “Mas o que que é isso? Cês vai na aula pra gastar material escolar... Olha procês vê! Cês são seis na escola!” Aqui em casa são seis! Certo? “E ocês fazendo gracinha? Não pode fazer gracinha com a cara do professor não! O professor tá ganhando lá, meu filho... Não é de graça não! (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

Eu não tenho condições, eu preciso trabalhar! Eu tô trabalhando... Eu ganho cento e setenta. Pr'ocê vê o tanto que eu trabalho! Se ocê vê o que eu faço, todo mundo fica de bobeira! Que eu comecei agora. Então, quando cê começa num lugar, eles te explora. Todo mundo fica bobo o tanto de serviço que eu faço pra ganhar cento e setenta reais! (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

Porque meu salário num dá! Salário de costureira: duzentos e vinte reais! Não dá! Não dá pra ajudar na despesa, né? Porque a gente sempre tem uma conta de luz, uma conta de telefone... Sempre tem conta pra pagar! Né? Então, a gente... A gente esforça o máximo pra ver os filho estudado! A gente não... Não dá conta! (Sra. Sousa, mãe do aluno Marcos).

No gerenciamento das despesas domésticas, a regra é privilegiar a subsistência material da família: alimentação, água, energia elétrica etc., para somente depois se pensar nas despesas com educação. A “conta de educação” costuma ser a última a ser quitada.

Que eu, cada bomba que meus filho tomava, eu já tinha vontade de bater neles, eu já sentia vontade de fazer qualquer coisa! Eu ficava apavorada! Sabe? Justamente porque ocê acredita, né? Porque pobre é assim... Pobre... Tem hora que ocê tá com o último real na bolsa, é prum lápis, pruma caneta, né? É prum caderno... Então já fico apavorada quando o menino fala que vai tomar bomba! (Sra. Sousa, mãe do aluno Marcos).

Sem dúvida, o custo financeiro constitui-se um obstáculo à escolarização do filho. Na lista de prioridades das famílias de classes populares, a educação escolar persiste como um direito pelo qual se batalha dia-a-dia. Nesse sentido, na medida em que o filho

não mais irá repetir um ano escolar, concebe-se que os gastos com a educação tendem a uma redução significativa. Assim sendo, pelo menos no que tange ao aspecto econômico, o princípio de não-retenção parece contribuir para a permanência do aluno na escola.

Por sua vez, o nível de escolaridade das famílias é também reduzido. Dos pais, o de Anderson e o de Marcos nunca estudaram. O pai de Cláudio, falecido há quase três anos, concluiu a 4ª série do 1º Grau. Sobre o pai de Maria, muito pouco se menciona. No registro da escola, seu nome não consta. Por Maria, sabe-se apenas que é falecido há “alguns anos”. O tio e a avó maternos, com quem Maria mora, são analfabetos. As mães apresentam uma escolaridade melhor, sendo que apenas a de Cláudio não concluiu o que anteriormente designava-se como “escola primária”, ou seja, as quatro primeiras séries do 1º Grau.

É possível perceber, a partir das entrevistas realizadas, que, como diz SEGALEN (1999) em sua análise das relações de parentesco na sociedade contemporânea, são as mulheres o eixo central das relações familiares, não apenas no que diz respeito às condições de materialidade, como também no plano das trocas afetivas e simbólicas. Segundo SEGALEN (p. 224), “qualquer que seja o meio de origem, a influência materna sobre o destino escolar é determinante”. Assim é que são as mães, por vezes uma irmã ou uma avó, que se responsabilizam por “acompanhar” a vida escolar dos alunos.

Quanto ao convívio social, as relações das famílias mostram-se circunscritas aos demais familiares (especialmente àqueles que residem próximos), aos vizinhos e à ida à igreja. Atividades esportivas, culturais e de lazer, mesmo as mais acessíveis, como

futebol, dança e cinema, não são mencionadas. O lazer parece estar restrito à televisão ou ao “bate-papo” com amigos na rua. Além de tal limitação no que concerne às redes de relações sociais existentes, a vida social parece ainda posicionar-se sob o signo da marginalidade:

Fui tomar um gole... Quero enterrar tudo! (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

Marginalidade que vem dizer de uma exclusão do mundo social aceito e normatizado. Em pelo menos duas famílias parece existirem casos de alcoolismo e, da parte de uma delas, há a suspeita de envolvimento do filho (Anderson) com o mundo das drogas. Esses casos “marginais”⁵⁵ foram também corroborados por diferentes professores da escola em mais de uma ocasião.

Na descrição das condições de vida das famílias dos alunos de camadas populares entrevistadas, o que se configura é um mundo no qual tanto os bens materiais como os simbólicos são reduzidos de tal forma que se pode afirmar que se trata de um mundo “descapitalizado”, à margem de quaisquer benesses. Esse desfavorecimento em termos de capitais, sobretudo dos capitais cultural e escolar, parece implicar uma relação de incompreensão e de conflito com o mundo da escola. Por não apresentarem uma familiaridade com a linguagem e a cultura da escola, as famílias de camadas populares mostram-se muitas vezes desprovidas de recursos capazes de propiciar melhores resultados escolares para os filhos (BOURDIEU, 1998a; ZAGO, 2000). Não se trata de dizer, porém, que uma certa conjugação de fatores há de determinar o sucesso ou o fracasso escolar de um aluno. Como bem ressalta LAHIRE (1997), ao analisar-se uma dada configuração

⁵⁵ O termo “marginal” está sendo aqui usado no sentido de um desvio da norma socialmente aceita.

social, cabe sempre lembrar que se trata de uma rede de relações de interdependência específicas entre seres sociais concretos e que deve sempre ser contextualizada em suas singularidades e particularidades. Mas, de todo modo, parecem inquestionáveis a influência familiar e o peso das condições sociais, econômicas e culturais sobre a definição de uma dada situação escolar.

4.2 A não-retenção escolar e mudanças percebidas no processo de escolarização

Legitimada socialmente como instância transmissora e produtora de saberes em diversos campos, a escola tende tanto a constituir os sistemas de pensamento de uma época como também a instituir e consagrar comportamentos, valores e atitudes mediante a valorização de certos aspectos da realidade sociocultural em detrimento de outros. Nesse sentido, BOURDIEU diz que a escola é capaz de propiciar o cultivo de um *habitus* próprio, pois:

“A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como ‘cultura’ (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes” (1974, p. 221).

Os diferentes estratos sociais têm compreensão dessa função diferenciadora da escola, de forma mais ou menos nítida, e parecem buscar tanto mais a distinção escolar

quanto mais a percebem como capaz de lhes propiciar benefícios — sejam estes culturais, sociais ou econômicos — a depender de sua situação de classe (BOURDIEU, 1974). No que diz respeito às famílias de camadas populares, a atribuição de importância à escolarização dos filhos parece ser elemento característico desses meios, sobretudo por acreditarem que a educação escolar seja um fator considerável para a ascensão ocupacional e melhores condições de vida (ZAGO, 1994). Entretanto, essas famílias expressam um *ethos*⁵⁶ muito diferente, quando não divergente, da cultura da escola, na medida em que seus modos de pensar, de perceber, de sentir, de falar e de expressar-se de um modo geral não coadunam com os princípios e os valores de cunho elitista que fundamentam e regem a vida escolar. Esses diferentes “estilos” de linguagem, de posturas corporais, de vestuário etc. parecem implicar, assim, uma distância entre ambas, família e escola, no que diz respeito aos modos de conceber e atuar face à educação escolar. Inclusive, os discursos das famílias entrevistadas deixam entrever não somente uma grande dificuldade em compreender as questões escolares, mas também um desconhecimento das mesmas. Aliás, com a implantação da Escola Plural, o desconhecimento e as incompreensões relativas ao universo escolar parecem ter-se ampliado, face às mudanças nele implementadas. Os alunos e suas famílias demonstram não conhecerem os fundamentos da proposta — como a organização por ciclos de formação — e os seus propósitos. Dessa relação de ignorância com a proposta parece decorrer, por parte dessas famílias, não somente a incompreensão, mas, também, a rejeição de pontos de mudança estabelecidos na escola. Nota-se, sobretudo, uma rejeição ao princípio de não-retenção escolar, considerado pelos alunos e seus familiares como o responsável pelo descompromisso com os estudos e a aprendizagem escolar. Essa percepção, todavia, não parece ter implicado mudanças nos

⁵⁶ BOURDIEU define o *ethos* como sendo um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (1998a, p. 42).

significados atribuídos à escola e tampouco nas estratégias de sobrevivência escolar definidas por essas famílias ao longo dos percursos de escolarização dos filhos. A escola dos filhos, contudo, tem sido designada como sendo “a escola dos que passam sem saber”, onde independentemente de seu nível de conhecimento e de envolvimento, os alunos são aparentemente alçados a uma nova categoria: o de diplomados excluídos, pois percebem que o diploma em si não lhes confere as competências e os saberes necessários à continuidade dos estudos ou à disputa por uma vaga no mercado de trabalho.

4.2.1 Significados da escola

O sentido da escola, para as camadas sociais menos favorecidas, parece inscrever-se, na maioria dos casos, numa relação ambígua. Apesar do discurso notadamente favorável à escola, suas aspirações escolares mostram-se limitadas por oportunidades objetivas que se fazem presentes nos frágeis percursos, caracterizados pelos maus resultados obtidos e por repetidas reprovações e interrupções temporárias. Assim, os significados atribuídos à escola por essas famílias parecem constituir-se em termos de uma frágil relação com a escola, onde outros interesses — como lazer e trabalho, por exemplo — parecem facilmente se sobrepor ao investimento escolarmente requerido (ZAGO, 2000).

O trabalho, notadamente, configura-se nos relatos das famílias entrevistadas como um significante que institui muitas atitudes frente à escola, cuja valorização ocorre especialmente pelo que ela pode contribuir para o futuro profissional dos filhos. Trata-se de uma relação imediatista com a escola, por se antever o seu papel facilitador na inserção do aluno no mercado de trabalho:

Eu acho muito importante [a escola]. Acho importante que a vida hoje tá muito difícil, né? Igual o caso do Cláudio, por exemplo. A gente sempre conversa com ele sobre escola. Que ele não é muito, né, de escola?! Ele não gosta. Então, eu acho a escola muito importante na vida de todo mundo! Igual os meus filhos mais velhos, por exemplo... eles... através do estudo que eles têm é aonde eles num tá tão duro igual muitos tá, né? Porque já estudou um pouco, num é formado, praticamente formado, mas eles têm um pouco de estudo, né? (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Chega numa porta numa firma, qualquer empresa e tudo... A primeira coisa que quer saber é que ano que você está! Que ano que vocês fizeram! Entendeu? Primeira coisa que eles pergunta é isso pra gente! Pra fichar e tudo! (...) Então tem que educar os filhos pra quando chegar no jeito de quando arrumar um serviço, qualquer coisa... (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

[Sobre a importância do estudo:] Ah, por causa de trabalho, ué! Hoje, procê varrer rua, eles tá pedindo é 2º Grau pra lá! Hoje, é... de maior mesmo, é só de 2º Grau pra lá, né? Pra baixo mesmo não tem nada. Sétima série aqui não é nada pra eles não, sô! Sétima série num é nada não! (Marcos Sousa, 15 anos).

Os alunos e seus familiares percebem, claramente, que a sociedade contemporânea, especialmente nas regiões urbanas, exige um mínimo de escolarização para a inserção do indivíduo no mundo do trabalho (CARVALHO, I. 1983). Acreditam que desde cedo é preciso “formar” os filhos nessa disposição ao trabalho, tarefa na qual a escola terá um papel importante. Nesse sentido, “um mínimo” de conhecimentos deve ser apreendido pelo aluno. Esse “mínimo” é concebido como sendo a aquisição e o domínio da leitura e da escrita:

A escola de um modo geral é bão, né? Pra criança, né? É bom que as crianças num cresce, como diz, analfabeto igual a gente, né? Eu acho muito importante! (Sr. Sousa, pai do aluno Marcos).

Igual a C. [irmã de Cláudio] já falou: “Ô mãe, podia colocar ele [Cláudio] ao menos pra embalador!” Mas tem medo de dá ‘problema’! Porque saber... misturar as coisa... porque ele num sabe

lê direito! (...) Tem dia que elas [as irmãs] conversam muito com ele: “Vai Cláudio, aprende lê que vão arrumar um serviço bom!” (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

O caso de Cláudio ilustra bem as dificuldades decorrentes da falta de domínio de saberes e competências elementares. O adolescente não consegue emprego “ao menos pra embalador” porque não tem ainda o domínio da leitura. A partir dessa perspectiva, os alunos e suas famílias entendem que a escola não está mais cumprindo uma função primordial: preparar para o mundo do trabalho. Não vêem vantagem no fato de os alunos não serem mais reprovados e receberem seu certificado de Ensino Fundamental, se não têm competência “nem para preencher uma ficha de emprego”.

Embora denunciem o não cumprimento do papel da escola na integração do aluno ao meio social e profissional, o discurso apresenta comumente um tom de lamento, e não de acusação:

Olha, pra dizer a verdade, eu num gosto muito da Escola Plural, não. Igual eu te falei. Porque eu acho que a Escola Plural prejudica muito os aluno. Não é assim dizer que prejudicou ele [Cláudio]. Porque eu acho que ajuda muito é os aluno mesmo, né? Eu acho que assim... o aluno que quer mesmo estudar, eu acho que todas as escola são boa! Todas escola ajuda! (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Na perspectiva das famílias, a condição de não-letramento dos filhos é algo aceito com certa tranqüilidade, como se fosse uma fatalidade. À escola não é geralmente atribuída nenhuma responsabilidade nessa questão. Na verdade, os depoimentos revelam

que, mesmo sendo “negativa” a imagem que se tem do estabelecimento de ensino, essas famílias não se mobilizam no sentido de procurar por outra escola para o filho. Essa acomodação à situação vivenciada parece evidenciar tanto uma postura fatalista, expressa na concepção de que “todas as escolas são iguais”, bem como a crença que a capacidade de aprender é algo inato e independente do ambiente educativo (NOGUEIRA, 1998). Quando ocorre a busca por explicações para o fracasso escolar, este é geralmente creditado à própria criança, em função de problemas neurológicos, psicológicos ou mesmo de sua “natureza preguiçosa”. Mas há também, nas falas das famílias, uma compreensão implícita de que seus filhos comumente demandam uma atenção diferenciada por parte da escola. Para esses alunos que “não querem” estudar, que apresentam dificuldades de aprendizagem, que se mostram “alienados” das práticas pedagógicas, em suma, que não se implicam e/ou não são implicados nas questões escolares, torna-se necessário uma escola capaz de estabelecer diferenciações nos processos educacionais na medida das diversidades culturais, dos interesses, dos níveis e ritmos de aprendizagem dos mesmos. Como ressalta PERRENOUD (1999b, p. 71):

“Os alunos melhor dotados em capital cultural e melhor acompanhados por suas famílias seguirão, de qualquer maneira, seu caminho, seja qual for o sistema educacional. Os alunos “médios” acabarão encontrando uma saída (...). À sorte dos alunos em reais dificuldades é que se pode medir a eficácia das reformas.”

Embora a proposta da Escola Plural caminhe nesse sentido, ao que parece na prática isso não se tem concretizado. Dessa forma, as famílias e seus filhos percebem que as desigualdades persistem ao longo do processo de escolarização e continuam a atravancar os percursos escolares, haja vista não estarem sendo devidamente percebidas e “trabalhadas” pelos profissionais da educação.

Um outro significado atribuído à instituição escolar é a de ser um espaço caracterizado como *refúgio*:

A escola é importante, não é? (...) Porque lá é mais seguro do que eu perceber que tá acontecendo alguma coisa pelo meio da rua afora. (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

Ah... Quem num tem estudo num tem valor com nada! Só na vida das droga mesmo! (Anderson Santos, 16 anos).

Dessa forma, além de ser percebida como a “porta de entrada” para o mundo do trabalho, a escola é importante por manter os filhos “longe da rua”, o que parece equivaler a mantê-los distantes de possíveis problemas: más companhias, vandalismo, drogas, violência... O mundo da escola é mais seguro também porque irá prescrever “bons comportamentos”, onde *o que pode* e *o que não pode* deve ser esclarecido desde cedo.

O importante é estudar, viu? Porque pelo jeito que tá vindo a violência hoje em dia... Tá? A pessoa tem que estudar bastante pra aprender o que que ela pode. Porque a pessoa parando... né? Assim... por exemplo, uma pessoa... Às vezes você vê uma turma de criança... adolescente... Fazendo as coisa errada! Sempre a gente vê! Eu canso de ver! Entendeu? A pessoa é bom... a gente, não... a gente que é mãe, a gente sente o que eles vai passar lá dentro da prisão. Entendeu? Aí eu falo pros meu menino: “O importante é estudar, gente! Aprender uma profissão!” Entendeu? “E fazer seu patrimônio!” Entendeu? (...) Tem o estudo? Então vamos estudar, gente! Se tem a educação que as professora dá, que os professor dá... (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

P.: — Tem vez que eu estudo na escola. Tem vez que eu faço meus trabalho. Tem vez que a professora desenha, a gente tem que escrever. Tem vez que a gente tem que estudar. É... Que a gente tem

que ir na mesma hora, não fazer bagunça na sala... É... Não atrapalhar os outro da outra sala... É... Não pode... É... Não pode atrapalhar os outros que tá fazendo matéria. Não pode olhar prova dos outros, tem que fazer o seu. É... Não pode também fazer bagunça na fila.

Entrevistadora: — O que que pode?

P.: — Só pode ficar quietinho e ficar quietinho na fila.

(Diálogo com P., de 7 anos e 11 meses, irmã adotiva do aluno Cláudio Vieira).

As crianças parecem aprender logo a se conformar às normas escolares, que tendem a refletir as expectativas sociais de formar um sujeito trabalhador, que cumpre suas obrigações, ordeiro, respeitoso dos direitos dos outros, ético e que, conhecendo “*seu lugar*” no mundo, exerce o *seu papel* de bom grado. À escola é, então, atribuída uma função socializadora, pois “prepara a criança para a vida, dotando-a de conhecimentos úteis e integrando-a às redes sociais adequadas” (FONSECA, 1994, 144). Nesse contexto, a instrução é requerida muito mais em termos de aprendizagens que se mostrem úteis e necessárias no cotidiano doméstico (LIÉNARD, G., SERVAIS, E., 1982) como também em termos de uma socialização para o trabalho. E é em face das funções atribuídas à escola, de instruir e socializar os filhos, que essas famílias discutem sua relação com a escola. Embora acreditem que a escola continua não cumprindo bem o seu papel, ainda assim tendem a julgar que a relação com a escola melhorou após a implantação da Escola Plural:

Ah, melhorou! Eu achei que melhorou. Pelo menos eu fui menos chamada na escola, né? [Ri.] (Sra. Sousa, mãe do aluno Marcos).

É um procedimento comum às escolas chamar “o responsável” pelo aluno considerado “problemático” para uma conversa. Na verdade, deve-se considerar que a relação família/escola tradicionalmente tem-se limitado a essa estratégia escolar: *a chamada para uma conversa*. No caso, são as mães que geralmente comparecem à escola para “atender ao chamado” dos professores ou da direção, que insistem na idéia de que cabe aos pais convencerem os filhos de que devem mudar de atitude e assumir o seu “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995). As mães avaliam, então, que o fato de a escola não mais estar chamando-as com tanta freqüência é um indicativo claro de que a relação família/escola está melhor, porque o filho também está melhor.

Ah... Melhorou! Porque pelo menos não tem reclamação dela nenhuma, professora agora fala dela muito bem, muito boa... (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

Para a Sra. Silva, sua filha Maria que lhe dava muito trabalho na escola, porque a “professora chamava dia e noite, dia e noite”, hoje teria progredido, porque, nas reuniões, “dela [Maria], eles num fala nada”. Assim, pelo relato dos alunos e de suas famílias, pôde-se constatar talvez numa conformação ao velho provérbio de que “é de pequeno que se torce o pepino” que as “chamadas” da escola diminuem consideravelmente, na medida do desenvolvimento cronológico do aluno. De fato, os professores afirmam que é muito mais difícil o exercício do controle e da autoridade quando se lida com adolescentes do que com crianças. Dessa forma, as “chamadas” da escola no 3º Ciclo tendem a acontecer somente nos casos mais graves. Por isso, as famílias entendem estar ocorrendo uma melhora na relação família/escola. Por estarem sendo menos chamadas à responsabilidade, julgam que sua participação e a dos filhos na vida escolar está sendo mais aceita pela escola. No entanto, a julgar pelas percepções dos professores, analisadas anteriormente,

pode-se fazer uma outra leitura: a intervenção das famílias no percurso escolar dos alunos que apresentam dificuldades é progressivamente descartada como estratégia escolar, quando a escola constata sua ineficácia. Em outras palavras, a escola parece avaliar que os pais e demais familiares não são capazes de favorecer o aprendizado escolar dos filhos como esperado, especialmente quando da inserção destes na adolescência. E, de fato, na concepção dessas famílias, os filhos crescidos é que sabem de si:

Eu vou ficar andando atrás desse menino [Anderson]? Um menino desse tamanho! (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

Maria já é crescida, ela sabe o que faz da vida dela... Se ela quiser estudar, ela estuda, se ela quiser também... Eu não dô opinião. (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

Agora, isso aí [cursar o Ensino Médio] depende muito dele! Porque o filho, quando vai ficando de maior, ele já não quer mais assim... Ele não é desobediente! Mas também não vai esforçar mais! Eu acho que ele vai esforçar um pouco assim... Se ele for trabalhar, ele vai ver o sacrifício que ele vai ter! Porque vai pegar uma coisa pesada, um serviço pesado... (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Os professores parecem “compreender” de alguma forma essa postura familiar, característica mesma de um *ethos* de classe, e concluem que pouco ou nada resta a ser feito da parte dos pais, embora *lamentem* o que consideram ser uma omissão. De fato, essas famílias expressam claramente que sua “obrigação” em manter o filho na escola se limita aos primeiros anos de escolarização, ou seja, ao Ensino Fundamental. Para além disto, a continuidade dos estudos é uma hipótese vaga que não chega muitas vezes a ser cogitada. A conclusão do Ensino Fundamental, aparentemente vista como o cumprimento de uma tarefa socialmente delegada, parece constituir-se no que seria a percepção do *possível* para essas famílias das classes populares, que sequer se permitem sonhar de fato. Quando

muito, almejam para os filhos o Ensino Básico. Essas famílias atribuem à escola um significado limitado e que parece fundamentar-se no que BOURDIEU (1998a) designa como um certo *realismo*, na medida em que contrapõem suas esperanças subjetivas às oportunidades objetivas de sucesso escolar. Assim, elas interiorizam e definem o destino escolar dos filhos em função das chances de sucesso percebidas e lembradas pela experiência escolar. Essas famílias seguem acreditando que o pouco que a escola tem a lhes oferecer não deixa de ser uma chance legítima na disputa por promoção social porque, na verdade, “tomam a realidade por seus desejos” (BOURDIEU, 1998a, p. 47).

Os alunos e seus familiares parecem continuar creditando à escola os mesmos significados de antes da implantação da Escola Plural. A escola é por eles percebida como uma instituição capaz de facilitar o ingresso ao mundo do trabalho mediante o domínio de saberes e competências fundamentais como leitura e escrita e também constituída como um espaço de socialização e refúgio da violência do mundo externo. Se, para esses atores, houve uma redução na importância atribuída à escola, é porque a percebem como menos capaz de exercer seu papel de mediadora nas exigências postas pelo mercado de trabalho. O certificado por ela emitido tem seu valor subtraído da própria incompetência escolar, verificada no dia a dia dos alunos, por eles mesmos e por seus pais. Mas, embora explicitem a idéia de que *a escola perdeu em parte seu valor*, os alunos e suas famílias continuam a buscar, via escola, a possibilidade de uma *vida melhor*.

4.2.2 Estratégias de sobrevivência escolar

Quando as famílias se deparam com situações de fracasso escolar de seus filhos, elas tendem a desenvolver *estratégias* diversas para enfrentar a situação. Em BOURDIEU (1998b), as estratégias podem tanto significar ações que têm a possibilidade de ser resultado de análise e ponderações conscientes perpetradas pelos atores, como revelar tão-somente uma intuição prática, fruto do senso comum adquirido no processo de interiorização das regras do *jogo social*. Em se tratando de camadas menos favorecidas,

BOURDIEU (In BOURDIEU, PASSERON, 1975) assinala que se tratam de estratégias de *sobrevivência*. Num sistema de ensino que historicamente tende a *eliminar* todos aqueles que se mostram pouco integrados à cultura escolar, sobretudo aqueles pertencentes às classes populares, esses atores aprendem a desenvolver ações, práticas e recursos, conscientes ou não, visando à sua permanência, por mínima que seja, na instituição escolar. No caso da Escola Plural, a questão parece não ser tanto a eliminação de alunos do sistema escolar, uma vez que estes têm o acesso e a permanência garantidos no Ensino Fundamental. Pelos depoimentos dos envolvidos — professores, alunos e famílias, apreende-se que a inclusão e a permanência dos educandos na escola está transcorrendo de uma forma intelectualmente “*incapacitadora*”: os alunos participantes desta pesquisa mostram-se incapazes de ler com um mínimo de fluência e entendimento, de se comunicarem coerentemente via escrita, de se expressarem oralmente de forma desenvolvida, de estabelecerem relações lógicas entre fatos e elementos da realidade etc. Analisando-se os relatos, pode-se perceber que os professores não estão trabalhando as diferenças individuais e as dificuldades específicas dos alunos como esperado. A prática docente tem privilegiado ações que conduzem a uma homogeneização do ensino num nível mínimo de dificuldade, caracterizando uma verdadeira “desqualificação” da escola e do Ensino Fundamental.

O fato é que, constatadas as dificuldades relativas ao processo de escolarização do filho, as famílias tomam alguma atitude no sentido de solucioná-las ou, ao menos, amenizá-las.

Quando ela [Maria] entrou na escola, ela era muito agressiva, muita... Ela tinha muita dificuldade de aprender as coisas, mas aí

procurou psicólogo, ela aprendeu rapidinho. Então quer dizer que com o psicólogo... com o psicólogo que eu procurei... Eu andei procurando esse negócio de adolescência, né? (...) Pouco tempo ela melhorou! Pouco tempo! Não ficou nada! Só foi uma vez, nunca mais eu voltei! (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

Eu achava assim que ele [Cláudio] tinha algum problema assim... Levava no médico... Assim, pra ver... Mas sempre os médicos falava que ele num tinha nada... E a gente passou pra escola particular... Né? E depois saiu da escola particular pra ver se ajudava, né? Depois passou, assim, a estudar duas vezes por semana. As menina passou... Mesmo ele tendo as aulas particular, as menina ajudava ele aqui a mesma coisa! Então eu acho assim que... Eu não sei se é... Pode ser o interesse que ele não tem... Aquela vontade de aprender ou ele sente alguma coisa e tem vergonha de falar pra gente que não dá conta! Eu mesmo não entendo ele tem hora! (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Nada entrava na cabeça dele! Ele não conseguia nada! Aí, teve um dia que a professora mesmo quis ter uma reunião comigo... E nós tivemos essa reunião e inclusive ela sugeriu que ia ver se conseguia uma escola especializada pra ele. Só que nunca conseguiu! Sabe? A gente nunca conseguiu! A gente nunca conseguiu essa escola! (Sra. Sousa, mãe do aluno Marcos).

A necessidade de tais medidas parece ser percebida muito mais em função das queixas emitidas pela escola do que por iniciativa das próprias famílias, que comumente percebem que o filho tem algum “problema escolar”, quando do *alerta* da escola. Este é configurado geralmente sob a forma de reclamações e queixas dos professores de que o aluno não aprende. A primeira providência familiar geralmente consiste em buscar um diagnóstico médico para constatar se o mesmo tem algum “problema” físico ou psicológico. Aparentemente descartada essa possibilidade por meio de um veredicto profissional⁵⁷, os familiares atuam no sentido de eles mesmos prestarem alguma ajuda ao filho com dificuldades.

⁵⁷ Na verdade, a possibilidade de que o filho tenha um “problema” físico ou psicológico parece nunca ser inteiramente descartada pela família que a mantém e a apresenta freqüentemente em seus depoimentos, para explicar um possível quadro de fracasso escolar. É possível supor que a família julgue esse tipo de explicação

Nós ensinava em casa, não tinha jeito! Na época, eu trabalhava em casa. Eu parava o meu serviço e ia ajudar ele! (...) Tinha minha filha mais velha. S. [irmã de Marcos] ensinava muito ele. Sabe? (Sra. Sousa, mãe do aluno Marcos).

Minha irmã me ensinava sempre na hora de... Assim... Me explicava. Sempre me ensinava. Eu que num... num aceito. (Cláudio Vieira, 18 anos).

Essa “mobilização” comumente se traduz numa assistência em casa por parte daqueles que têm um nível maior de escolarização, geralmente a mãe, uma irmã ou mesmo alguma prima. Em todas as famílias entrevistadas, o comum é que a *ajuda familiar* seja concretizada numa figura do sexo feminino com disponibilidade e “paciência” para prestar auxílio ao aluno.

Uma estratégia mencionada por algumas famílias é a *mudança de escola*.

Sra. Sousa: — Igual muitas mães tiraram as crianças de lá e levaram pra outra escola porque acharam que num ia compensar, sabe?

Entrevistadora: — Quando que elas tiraram? Já na época, no início... Ou depois?

Sra. Sousa: — Logo que começou. Logo que começou eu conheci mães que tiraram as crianças delas e passaram pra... pra outra escola... justamente por isso [os filhos estavam passando de ano sem saber nada].

(Entrevista com a Sra. Sousa, mãe do aluno Marcos).

Eu vou tirar... Eu vou tirar a T. [filha de dez anos] dali [da Escola Municipal Mário Quintana]... Vou colocar ela n’outra escola. Eu vou tirar. O ano que vem, agora, já fiz cadastro pra ela ir pra outra escola. Num vou deixar ela lá mais... (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

Insatisfeitos com a implantação da Escola Plural, alunos e pais contam que cogitaram na saída da Escola Municipal Mário Quintana para o ingresso numa “escola melhor”, “onde houvesse bomba”. A perspectiva não se concretizou em nenhuma dessas

mais aceitável socialmente, em função de seu teor científico, e daí a insistência numa hipótese de cunho médico, mesmo após sua refutação via exames realizados.

famílias, embora a mãe de Marcos tenha relatado que muitas mães tomaram tal atitude, quando do início da Escola Plural, alegando que os filhos estavam passando de ano sem saber nada. Por sua vez, a Sra. Silva, mãe de Maria, afirma que irá tirar sua filha de dez anos da escola no próximo ano e que, inclusive, já fez “cadastro pra ela ir pra outra escola”. O fato é que a mudança de escola parece ser uma possibilidade pensada muito remotamente por essas famílias, haja vista sua tendência em pautar a escolha do estabelecimento de ensino muito menos em termos de uma avaliação da escola, como sendo ou não adequada para o filho, do que por critérios funcionais, revelando razões de ordem prática, como escolher a escola com base na proximidade geográfica, nas facilidades de locomoção e/ou no fato de parentes ou amigos já estudarem na mesma escola do filho (NOGUEIRA, 1998).

O programa “*bolsa-escola*”⁵⁸ pode ser também avaliado como uma possível estratégia para se manter os filhos na escola. Embora, a princípio, seja uma estratégia governamental, a família tem que buscar por esse recurso econômico. A mãe de Maria relata sua luta para obter o benefício, que, segundo ela, nunca se viabilizou. Segundo a Sra. Silva, há quatro anos ela vinha solicitando a *bolsa-escola*, mas somente naquele mês obteve uma resposta positiva. E, como no momento, estava trabalhando, já não iria dispor daquele dinheiro, mas sim do seu salário:

Né, trabalhando, eu vou ter o meu! Bolsa escola, eu não posso contar com isso! [Mas a senhora disse que não consegui...] Consegui esse mês, mas não recebi! E eu vou deixar de contar com meu serviço pra preocupar com ela [a filha] na escola? Né? (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

Para a Sra. Silva, a contrapartida de assegurar a frequência escolar dos filhos exigida, pelo PEBE, parece ser uma preocupação que ela não quer ter diante da incerteza do Programa. Com toda a sua dificuldade econômica e diante da não obtenção da *bolsa-escola* durante esses quatro anos, demonstra uma certa revolta por conseguiu-la justamente quando já não pode mais dela dispor, em função do recente emprego. Afirma, assim, que

⁵⁸ O Programa Executivo Bolsa-Escola (PEBE) foi implantado pela PBH em março de 1997 com o intuito de “garantir a admissão e a permanência na escola pública das crianças de sete a quatorze anos, cujas famílias estejam em condição de carência sócio-econômica” (In: <http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/0site/acidade/pbhcidad.htm>).

prefere contar com os seus próprios recursos a depender de uma *ajuda* que lhe foi negada por anos e que ainda lhe exige cuidados com a escolarização dos filhos – uma tarefa pela qual ela parece já estar cansada de ser socialmente cobrada e com a qual se sente frustrada em sua consecução.

Somente no caso de Cláudio, cuja família apresenta uma situação econômica um pouco melhor, observa-se uma estratégia de sobrevivência mais característica das classes médias⁵⁹: pagar por aulas particulares, no sentido de um reforço ao ensino ministrado pela escola.

Tem uns três meses, ele tinha professora particular aqui dentro de casa! Só que ele começou numa boa... Igual eu fui na reunião, a professora falou assim: “Ó, o Cláudio tá ótimo! Melhorou muito durante esse mês!” Aí, eu ainda comentei pra ela: “Eu coloquei uma professora pra ajudar ele um pouquinho lá em casa.” Porque pra sair pra ir pra uma aula particular, ele não quer! Diz que num é criança mais que num vai, né? Então, eu contratei uma pra vir aqui em casa. Veio mais ou menos um mês e pouco. Quando ia dá na hora da professora chegar, ele sumia! Já num queria mais! Num quis mais a professora! Aí parou. Então, ficou do jeito que tá mesmo. Ele faz o que ele dá conta! Tem vez que o Para Casa num aceita a gente ajudá! Então fica sem fazê! Ele num dá conta de fazê! (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Segundo o relato da mãe de Cláudio, as aulas particulares ocorreram por períodos curtos e infreqüentes, especialmente nos últimos tempos, quando o filho, crescido, já não admitia ser auxiliado para fazer o Para Casa e ficava sem cumprir as tarefas de casa por não conseguir realizá-las sozinho.

⁵⁹ Em seus estudos da relação classes médias/escola, NOGUEIRA (1991, 1994) situa as estratégias educativas de “*super-investimento*” próprias das famílias de camadas médias, diferenciando-as e contrapondo-as ao “*sub-investimento*” das classes populares. Ver também: NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 20, p. 9-25, 1995.

A realização de cursos voltados para o mercado de trabalho foi também uma estratégia citada pelas famílias.

Ele [Cláudio] pede assim... cursinho de... Queria fazer um curso de computador. Mas como fazer um curso de computador? Porque tudo que passa lá ele tem que lê! Ele não dá conta! (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Nas famílias de Marcos e de Cláudio, suas irmãs fazem “cursinhos” de inglês e/ou de informática pagos por elas mesmas e/ou com a ajuda das famílias. A mãe de Cláudio relata que ele expressou seu desejo de fazer um curso de informática, mas que, diante da advertência de que ela só pagaria o curso se ele realmente “desse conta”, o adolescente parece ter desistido, pois “o caso dele não é esforçar”. A Sra. Santos conta que seu filho Anderson estava fazendo “um curso” pela Associação Municipal de Assistência Social — AMAS⁶⁰, mas que “o programa da AMAS acabou” e ela agora espera conseguir “um curso pra ele. Ou qualquer coisa para ele fazer. Pra ocupar o tempo dele”. A realização de cursos que tenham uma relação, mesmo que tênue, com o mercado de trabalho aparece muito mais como uma eventualidade na vida desses atores, que não demonstram determinação nesse sentido.

Os pais entendem que a importância conferida à escola em termos sociais, sobretudo em sua função de acesso ao mercado de trabalho, não é devidamente compreendida pelos filhos e, por isso mesmo, acreditam que cabe a si a tarefa de exortá-los constantemente a valorizar a escola:

⁶⁰ A Associação Municipal de Assistência Social — AMAS — foi fundada em Belo Horizonte, em 1979, como entidade civil sem fins lucrativos no intuito de desenvolver “atividades sócio-assistenciais para a população de baixa renda, buscando a melhoria da qualidade de vida, por meio de uma política de trabalho social, educativo e comunitário”. Ver em: BELO HORIZONTE. Guia. Cidades On-line. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil: nov. 2001. .Internet: <<http://www.uol.com.br/bhonline/social.htm>>

Eu acho certo é isso. Então tem que educar os filhos pra quando chegar no jeito de quando arrumar um serviço, qualquer coisa, e falar assim: “Num é culpa do meu pai nem da minha mãe. Que a minha mãe e meu pai deu aquela força pra nós! Nós que não queria ter aquela força! Porque eles foram bom! Nós que não queria ver aquela força!” O certo é o certo! (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

Assim, a *admoestação moral* parece consistir na estratégia mais usual. As famílias relatam insistentemente sua atitude de estarem constante e intensamente alertando os filhos para a necessidade de se esforçarem mais.

E a única coisa que eu pude fazer pra ele é orientar ele, né? “Cê tem que esforçar!” Eu falava sempre com ele: “Cê tem que esforçar!” (Sra. Sousa, mãe do aluno Marcos).

A minha opinião é assim, ó! Minha mãe me pôs na escola e eu não... E eu não obedeci minha mãe. E hoje em dia, eu ganho pouquinho... Mas é com a graça de Deus e é por bondade de Deus. Mas eu era... Era, não, sou analfabeta. Ainda ganho ainda... Por milagre de Deus! Aí eu desejo que vai e respeita as professora. (Avó da aluna Maria).

Essa constante admoestação aos filhos, no sentido de que devem esforçar-se, comportar-se, obedecer aos professores etc., parece refletir uma compreensão de que a escola não admite oposição às normas estabelecidas e corrobora a definição dos professores de que o conceito de “bom aluno” abarca também a assimilação de valores morais. Portanto, em face da improbabilidade de os filhos apresentarem *um certo gosto* pelos estudos, às famílias importa que o filho, pelo menos, se esforce e seja bem comportado. Mas essa inculcação familiar, de ordem moral, parece se estender para além do sentido escolar, tendo em vista uma educação socializadora para a vida no mundo. Parece que a Sra. Santos, por exemplo, está mais preocupada em manter o filho ocupado do que propriamente com sua formação profissional, tendo em vista o mercado de trabalho.

Essa preocupação pode ser creditada ao suposto envolvimento do filho com drogas. A mãe de Anderson espera que a escola e o trabalho ocupem o tempo do filho e o mantenham longe desse “tipo de troço”. É recorrente em seu discurso essa consideração, especialmente em relação à escola, que, para ela, deveria propiciar atividades no decorrer do dia, não apenas em um turno. A família parece atuar, assim, no sentido de não apenas tornar o filho um bom representante da respeitabilidade familiar como também de protegê-lo de influências consideradas funestas. Nesse sentido, a escola é percebida como um espaço de “cuidado”, em extensão ao zelo familiar.

“À escola não cabe apenas transmitir conteúdos instrucionais, mas também zelar pelo desenvolvimento moral da criança, tal como se supõe que as mães façam nos lares. E a disciplina escolar — uma disciplina constante e orgânica — aparece como o instrumento básico desse aprendizado moral” (CARVALHO, M., 1999, p. 70).

Em sua pesquisa, Marília Carvalho esclarece que o “cuidado” escolar é uma forma histórica da relação entre adulto e criança, podendo constituir-se numa prática pedagógica construída e estabelecida sob uma matriz cultural comum aos modelos ideais de *boa professora* e *boa mãe*. De acordo com a autora, o “cuidado”, prática mais característica do ensino primário, não é inconciliável com a função instrucional da escola e pode mesmo vir a favorecer a aprendizagem dos alunos e contribuir para sua maior permanência na escola. As famílias parecem ter essa mesma compreensão e elogiam os professores que demonstram zelo na relação com os filhos, esperando que a escola atue também em termos de sua formação social e moral.

Pelo relato das famílias entrevistadas, os castigos físicos não são utilizados como um recurso estratégico na escolarização dos filhos. As famílias de Marcos e Cláudio sequer mencionaram a palavra “castigo”. A mãe de Maria admite que não se dispõe a ensinar os filhos justamente para não espancá-los, deixando esse encargo para uma sobrinha sua. A Sra. Santos conta que não bate nos filhos e que considera um absurdo “um adulto encostar a mão numa criança pra fazer as coisas à força”. O *castigo* por ela considerado é de outra ordem:

O castigo que eu faço com eles é assim... Que nem eu falei com você. Falo assim: “Quer isso?” “Eu quero, mãe!” “Ô mãe, dá dez centavos!” “Depois que ocê fazer aquilo eu te dô dez centavos!” [Ri.] Depois eu te dou aquilo, cê faz aquilo! Aí nós faz assim. O castigo é esse. (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

Trata-se, talvez, mais de uma *compra* ou *troca* do que propriamente de um castigo: o filho recebe algo que deseja caso proceda conforme a prescrição familiar, no sentido de que a mãe parece *comprar* uma determinada atitude mediante uma recompensa. Na obtenção do comportamento desejado, a família se utiliza com frequência do estratagema de recorrer a um prêmio ou a uma punição simbólica, que têm em si a função de reforçar o comportamento. Baseada na teoria behaviorista de Skinner, a pedagogia tem-se servido do que se costuma denominar como sendo a “teoria do reforço”. Segundo essa teoria, o sujeito pode modificar seu comportamento caso lhe sejam ministrados, numa certa constância, reforços positivos (prêmios), quando de um comportamento desejável e/ou reforços negativos (castigos), caso não atue de acordo com as expectativas. Essa estratégia de intervenção no comportamento do sujeito, também muito utilizada pela escola, não é duradoura porque, quando da ausência de um reforço, o indivíduo tende a agir como antes, o que mostra que a alteração do comportamento ocorreu superficialmente. Por outro lado, o estratagema aqui descrito muito possivelmente acaba por propiciar, quando não consolidar, uma relação utilitarista e superficial com o saber escolar, na medida em que o aluno se dispõe a realizar o seu ofício quando e somente em função de algum atrativo. Para esse aluno, o sentido do saber em si não é percebido; este perdeu o seu valor e o sujeito não sente disposição em construir uma relação que lhe demanda tempo e que implica atividade significativa de sua parte (CHARLOT, 2000).

Não obstante as estratégias desenvolvidas pelas famílias, os alunos nem sempre correspondem. Marcos e Cláudio, por exemplo, recusam, muitas vezes, a “ajuda familiar”. Segundo as mães, porque, estando quase adultos, teriam vergonha em admitir não saberem o básico ensinado pela escola. De acordo com os alunos, isso ocorre porque nem sempre estão “a fim” de cumprir as tarefas escolares. Na verdade, o sujeito não percebe por que investir numa atividade que para ele pouco ou nada significa. De acordo com CHARLOT (1996), para os alunos “fracos”, o sentido da escola não passa pelo saber, mas pela perspectiva futura de ter uma profissão e “melhorar de vida”. Iludem-se acreditando que não precisam se mobilizar para aprender, para adquirir conhecimentos e competências que lhes permitirão ter uma boa profissão, como se bastasse frequentar a escola para assimilarem o saber por uma espécie de magia benevolente.

Um homem sem estudo hoje não é nada! Querendo ou não. Se eu não gostar, eu tenho que estudar. Se eu não estudar, eu não vou ser nada na vida! Então, por isso que eu acho que, a partir da escola, eu tenho que ser bom e estudar. (Marcos Sousa, 15 anos).

A percepção do aluno de que “tem que ser bom e estudar” parece refletir dois pontos essenciais. Primeiro, a assimilação de uma dada ordem moral familiar e social. Estudando, o aluno deseja corresponder às expectativas sociais de sua família. O segundo aspecto refere-se à compreensão do que seja “estudar” para esses adolescentes.

Minha mãe me manda eu ir pra escola, eu vou! Tranquilo. Eu não tenho nada contra a escola, não. (Cláudio Vieira, 18 anos).

Entrevistadora: — Você gosta de estudar?

Cláudio: — Gosto.

Entrevistadora: — De ir à escola?

Cláudio: — Ah! Na escola... Num gosto muito não...

Entrevistadora: — Você gosta de estudar, mas não gosta de ir à escola?

Cláudio: — É.

Entrevistadora: — Escola nenhuma ou essa escola [Mário

Quintana]?

Cláudio: — Escola nenhuma não!

(Entrevista com o aluno Cláudio Vieira, 18 anos).

Pelas falas dos alunos entrevistados, o estudo não parece implicar nenhum esforço no sentido de aprendizagem, mas tão-somente o simples ato de freqüentar a escola, o que, para eles, parece já ser pedir muito. Ir à escola implica renúncia: “Vou perder um bocado de coisa! (...) As coisa que eu gosto de ver, que eu gosto de curtir...”, “O que é ruim é a gente acordar cedo...”, “Assistir uma tela [televisão]”. Em sua relação com a escola, o aluno vai estar sempre tendo que se confrontar com alguma forma de renúncia, “provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros” (CHARLOT, 2000). Renúncia esta que será tanto maior quanto maior for o envolvimento com o saber escolar.

O fato é que um envolvimento real do sujeito com a escola e a perspectiva de torná-lo um “bom aluno” na busca talvez de uma equivalência com “ser um bom filho” parece não se concretizar senão com um *verdadeiro* envolvimento da família no processo educacional escolar⁶¹. E isso parece ser ainda mais certo quanto mais forem desfavorecidas as classes sociais de origem. Primeiro porque há uma ausência ou insuficiência de capital cultural familiar a ser convertido em capital escolar (BOURDIEU, 1998a). Segundo, essas famílias não investem com clareza e/ou com convicção seu tempo ou suas economias na educação escolar, não demonstrando possuir, a longo prazo, um projeto intencionalmente orientado para a escolarização dos filhos. A atenção devotada à vida escolar do filho ocorre de forma tão inconstante e pouco rigorosa que acaba

⁶¹ Lembrando sempre que esse é *um fator* significativo, dentre outros, e que não se trata nunca de uma relação mecânica ou determinista em relação ao “sucesso” escolar.

caracterizando-se como pouco ou nada efetiva. Em outras palavras, embora as famílias desenvolvam algumas estratégias no sentido de garantir um mínimo de escolarização para os filhos, *tudo o que se faz* em prol da escola parece ser de tal modo diluído, esvaecente, inconsistente no seu cotidiano, que é como se agissem por agir, na incerteza do valor do esforço empreendido:

A vontade que a gente tem que eles estudasse mesmo, a gente não consegue, né? (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Ao falar das intervenções realizadas com o propósito de melhorar o desempenho escolar do aluno, as famílias comumente expressam uma grande conformação à situação de fracasso escolar do filho, denotando um empenho limitado pela realidade que se lhes apresenta como irreversível e imutável. Portanto, tal fragilidade e inconstância no investimento familiar face à instituição escolar parecem configurar não tanto um processo de mobilização, mas um investimento de ordem inferior, que poderia ser talvez adjetivado como *sub* ou *semi*-investimento, num empreendimento tido antecipadamente como *pouco rentável*, com muito poucas chances de retorno. Talvez por isso é possível constatar-se que, embora as estratégias de sobrevivência escolar estejam mostrando-se pouco efetivas, não obstante as mudanças implementadas na escola, elas se mantêm as mesmas de quando existia a reprovação escolar. As famílias seguem acreditando que, para além do que possam fazer em prol da escolarização do filho, mesmo com o prosseguimento sem interrupções em função de não mais ocorrerem reprovações, o “sucesso” escolar é mais do que uma possibilidade remota: não havendo tempo nem condições materiais suficientes, trata-se de algo difícil de ser pensado e ponderado, ainda que sonhado. Por isso mesmo, os alunos e suas famílias parecem compreender que o sucesso escolar não lhes é um direito

negado nem negligenciado pela escola, simplesmente pelo fato de que pouco o reivindicam.

4.2.3 As situações de fracasso vivenciadas na escolarização do filho

Não, do Mário [nome da escola] eu não tenho o que reclamar não! Porque... desde quando... eu tenho 17 anos que eu moro aqui, né? Então, o início da escola dos meus filho foi lá, né? E... meus irmãos, né, sobrinhos... todos aqui estudaram lá. Né? Depois que... que... que foi pra fazer o 2º Grau que saiu, né? Eles tiveram que sair porque lá não tem! (Sra. Sousa, mãe do aluno Marcos).

Eu acho a escola ótima porque o Cláudio frequenta a escola desde a idade de oito anos. Essa escola mesmo! O Mário Quintana, né? Eu acho a escola super legal! (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Eles [os professores da escola] é muito educado e tudo, né? (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

As famílias pesquisadas afirmam não ter “o que reclamar” da escola. São unânimes em dizer o quanto os professores são bons e atenciosos. Mas sobre a organização e o trabalho pedagógico desenvolvido na escola após a implantação da Escola Plural, manifestam desconhecimento e pouca compreensão. Diferentemente das camadas médias e altas, as famílias de classes populares não apresentam familiaridade com o mundo da escola. Contribui para isso, sobretudo, o fato de que o repertório cultural familiar mostra-se distante da cultura privilegiada pela escola (BOURDIEU, 1998a). Adotando uma atitude de delegar à escola a responsabilidade pelo processo de educação instrucional dos filhos, as famílias pesquisadas tendem a não acompanhar a escolarização dos filhos:

Ah, isso aí [início da escolarização da filha Maria], cê sabe que eu não posso explicar?! (...) Que eu nunca fui de ir em reunião, esses

negócio! Nunca fui. (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

Aí, a Escola Plural agora tá sendo boa que nem a V. [diretora da escola] explicou pra nós lá. Explicou pra mim e tudo. Porque o dia que ela chamou a atenção da J. [filha de nove anos] lá... Nossa Senhora! Mas ela passou um sermão...! Um sabão pra mim! [Ri. O Sr. Santos também ri.] (...) Eu falei com ela [diretora da escola]: “Ó, quando eles chegar aqui, dona V., a senhora pode olhar! Porque se num tiver um para casa feito, qualquer coisa feita lá em casa, a senhora pode me chamar aqui, que eu volto aqui!”(Entrevista com os familiares do aluno Anderson Santos).

Os pais pouco participam da vida escolar, comparecendo geralmente à escola apenas quando são convocados por ela. Abstêm-se de ir às reuniões e não sabem dizer da dinâmica da sala de aula, dos professores e do trabalho pedagógico desenvolvido. De um modo geral, essas famílias não detêm informações sobre os modos de funcionamento, os valores e as hierarquias escolares.

Quando remontam ao ingresso do aluno na escola, os pais relatam que, desde o princípio, o filho nunca gostou de estudar e que “nem ligava”, quando era reprovado. Essa atitude de *pouco caso* com as questões escolares por parte desses alunos parece expressar uma compreensão precoce de que a escola, em sua conformação a valores e comportamentos elitistas, absolutamente não lhes convém, haja vista não entendê-los e muito menos atendê-los em suas necessidades específicas como integrantes de uma cultura de classe que não é a legitimada e consagrada escolar e socialmente.

Segundo os pais, as dificuldades dos alunos surgem desde o início, concentradas, principalmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ele escreve direitinho, ele decora tudo, mas o problema dele é a leitura. (...) O que ele vê ele escreve muito bem! A letra dele é super bonitinha!... Mas só... O problema mesmo é a leitura! (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Marcos: — Tinha dificuldade. Quando eu entrei, eu tinha dificuldade.

Entrevistadora: — Que tipo de dificuldade?

Marcos: — Pra escrever... Nem escrever eu sabia! Letra, eu... Eu escrevia tudo errado! Pra escrever era o maior problema! Essa parte aí eu tinha dificuldade.

(Entrevista com Marcos Sousa, 15 anos).

A leitura e a escrita são as grandes vilãs da história. Todos, pais e alunos e mesmo outras pessoas momentaneamente presentes à entrevista, como parentes e vizinhos, foram unânimes em ressaltar especialmente a dificuldade de leitura. Quanto à escrita, algumas mães entendem que o problema é menor ou nem o consideram como tal, por compreenderem mal o processo de escrita, vendo-o basicamente como um mecanismo de cópia: se o filho tem uma letra bonita e copia bem as palavras, escreve bem. Aliás, é um dado muito presente nas falas das mães a sua incapacidade de prestar o devido apoio escolar ao filho em função de não terem domínio dos conhecimentos escolares e tampouco dos saberes pedagógicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O fato é que, já no início, quando da aquisição da leitura e da escrita, os alunos apresentam sérias dificuldades e são de imediato “atropelados” em seu percurso escolar de várias formas. Oriundos de classes sociais desfavorecidas, os alunos iniciam seu trânsito na escola sem os recursos lingüísticos e as competências culturais valorizadas tanto pela sociedade como pela escola. Como diz BOURDIEU (1998a, p. 42), “a herança cultural, que difere (...) segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. Especialmente no que diz respeito ao domínio da linguagem legitimada pela escola, esses alunos que não conseguem

adquirir uma competência de uso da língua padrão via o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, de antemão tornam-se sérios candidatos a situações de fracasso escolar. De fato, nas entrevistas realizadas com os alunos, um dado muito aparente concerne à dificuldade destes para se expressarem oralmente, haja vista uma linguagem restrita, “pobre” em conectivos e adjetivos, com frases curtas, pouco elaboradas e repletas de reticências. Da mesma forma, a exposição da realidade por eles percebida pareceu-me situada em um nível de apreensão e compreensão limitado, no que tange ao estabelecimento de relações lógicas e de formulação conceitual. Em entrevistas realizadas com alunos de camadas populares, TURA (2000, p. 141) também observa que estes “demonstravam uma capacidade muito reduzida de refletir sobre o que viviam, de fazer associações entre fatos, acontecimentos e situações, de pensar para além do que lhes era próximo, imediato e sensível”, o que, segundo as ponderações da autora, parece refletir “as características da cultura de massas da qual participam” e os processos autoritários e disciplinadores a que são submetidos. Outro aspecto que parece contribuir para esse parco domínio simbólico da linguagem refere-se às relações sociais restritas e as dificuldades de acesso aos bens culturais que circulam em sociedade. Bernstein (in: FORQUIN, 1995) propõe, inclusive, a existência de dois códigos lingüísticos, que remetem para dois modos de “relação com a linguagem” e pressupõem dois modos de conceber e organizar a nossa experiência subjetiva e objetiva de mundo. Segundo esse autor, há o “código restrito”, característico das camadas desfavorecidas, que revela escolhas lexicais menos diferenciadas, um uso menos flexível das categorias gramaticais, uma utilização de um discurso mais recorrente ao conteúdo concreto ou situação presente, cuja compreensão se torna mais difícil quando fora do contexto. Por outro lado, há o “código elaborado”, próprio das camadas mais privilegiadas e que se opõe ao anterior e apresenta uma explicitação verbal mais fecunda e identificada

com a cultura da escola. Não se trata de caracterizar a linguagem dos alunos de camadas populares como inferior ou lingüisticamente deficitária, mas de pontuar sua diferença diante do estilo lingüístico adotado pela escola com o propósito de ressaltar a falta de afinidade existente entre a cultura da escola e a das camadas socioeconomicamente menos privilegiadas. Como a prática pedagógica escolar tende a se respaldar numa “familiaridade” prévia com a cultura dominante e supõe um tipo de informação e formação comumente não acessíveis a estes alunos — dotados de um *habitus* de classe que lhes dificulta a obtenção de êxito no processo de apropriação e incorporação dessa cultura —, as desigualdades iniciais tendem a se manter e mesmo se ampliar. Assim, já no início de seu processo de escolarização, os alunos entrevistados indicam uma *desvantagem* estruturada no âmbito do sistema escolar inclinado a se perpetuar ao longo de um difícil percurso, *atropelado* por infreqüências, evasões e reprovações.

Entrevistadora: — Mas nesse início, então, ele tinha essas dificuldades...

Sra. Sousa: — Teve! Teve muita repetência! Ele repetiu... me parece que dois anos, né, E. [Indagação ao marido]?

Entrevistadora: — Quais anos?

Sra. Sousa: — Na primeira série ele repetiu dois anos. É, foi isso que atrasou!

Entrevistadora: — Ele fez a primeira, depois repetiu duas vezes o primeiro ano?

Sra. Sousa: — Repetiu.

Entrevistadora: — Aí, depois disso, acabou!? Não repetiu mais...?

Sra. Sousa: — Não. Aí, daí ele não repetiu mais não! E depois que surgiu a Plural, aí... Aí lá vai direto!

(Entrevista com os pais do aluno Marcos Sousa).

Sra. Santos: — Teve três reprovação.

Entrevistadora: — A senhora lembra em quais séries que ele [Anderson] foi reprovado?

P. [prima de Anderson] : Foi na primeira...

Sr. Santos: — Segunda...

Sra. Santos: — A T. [filha de 17 anos] passou pra... A primeira a T. passou, ele não passou. A segunda ele não passou... Ele passou! A terceira ele não passou. A quarta ele não passou, ela passou. Foi na

quinta... Três vezes.
P.: Ele... Ele tomou bomba na... Na primeira, na terceira e na quinta.
(Entrevista com a família do aluno Anderson Santos).

As dificuldades surgidas no processo de escolarização são geralmente pontuadas pelas famílias como sendo de ordem psicológica ou neurológica. A própria escola tende a incitar e/ou reforçar as preocupações familiares, encaminhando os alunos para diagnósticos e atendimentos médicos diversos. Provavelmente, há casos cujo acompanhamento ou orientação de cunho médico e/ou psicológico são realmente imprescindíveis, mas esses não parecem ser maioria. Essa “patologização” do fracasso escolar é recorrente e tende a encobrir problemas relativos à instituição escolar no que concerne a uma estrutura e uma dinâmica conservadoras e excludentes (SILVA, R. C., 1994). Insistindo em situar as explicações acerca dos casos de fracasso escolar fora de seu âmbito, a escola se exime de qualquer responsabilidade e dificulta a problematização e uma maior compreensão da questão no sentido de, se não resolvê-la, ao menos amenizá-la, em face de uma redefinição das estratégias escolares desenvolvidas.

Todos os alunos entrevistados passaram por experiências de reprovação em seu processo de escolarização⁶², sendo reprovados três vezes consecutivamente na 1ª série escolar⁶³. Esse elevado número de reprovações vivenciadas por todos os alunos parece consistir num dos maiores “atropelos” de seu percurso escolar, atrasando-os consideravelmente em seu processo de escolarização e implicando comumente uma baixa

⁶² Lembrando que a vivência de experiências de reprovação consistiu num dos critérios estabelecidos para a seleção dos alunos, de modo a se perceber se houve mudanças nas percepções e nas práticas após a eliminação da reprovação escolar.

⁶³ Utilizou-se a antiga denominação “série”, de modo a situar melhor o percurso do aluno anteriormente à implantação da Escola Plural e facilitar a compreensão do leitor, haja vista ser essa a forma assimilada pela grande maioria da população, já que utilizada por anos no sistema escolar brasileiro e ainda adotada em muitas redes de ensino público e particular.

auto-estima face às suas possibilidades como estudante. No entanto, alunos e familiares relatam suas situações de “fracasso escolar” — configuradas em termos das dificuldades de aprendizagem, reprovações e interrupções dos estudos — em meio a risos e de forma aparentemente tranqüila, como se tratasse de algo esperado.

Anderson: — Tomei [bomba].

Entrevistadora: — Quantas?

Anderson: — Ah, se eu num engano acho que foi umas três...! (...) É.

Que eu tava com... Que eu fazia bagunça demais. Matava aula.

(Anderson Santos, 16 anos).

Ah, dificuldade eu tenho em tudo! [Ri.]. Era em tudo! Eu não conseguia... fazer muitas coisa... (Cláudio Vieira, 18 anos).

Ele não dá conta! (...) Mas tem que esforçar! E o caso dele não é esforçar! O caso dele ele tem que achar pronto! [Ri.]. (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Possivelmente essa atitude de aparente descaso frente à escola e à ascensão pela escola seja decorrente da interiorização das “oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas” no jogo escolar (BOURDIEU, 1998a, p. 49). Por outro lado, parece também expressar a utilização de um mecanismo de defesa capaz de preservar o sujeito de uma avaliação depreciativa de si mesmo, na medida em que o aluno e alguns familiares costumam pontuar que ele não obtém bons resultados escolares simplesmente porque *não se propõe a investir* o suficiente.

Quando da implantação do Programa Escola Plural, em 1995, Cláudio e Marcos foram “acelerados” para o 1º ano do 2º Ciclo (antiga 3ª série); Maria, que havia sido aprovada para a 2ª série, foi para o 3º ano do 2º Ciclo (antiga 5ª série) e Anderson, que havia sido “eliminado por abandono” no final de 1994, retorna em 1996 cursando o 1º ano do 2º Ciclo (antiga 3ª série). Esse processo de aceleração de alunos de um ano escolar para

outro teve como pressuposto a convicção de que “esses alunos estavam defasados somente nos conteúdos escolares, por motivos alheios à sua própria capacidade”, mas que “não se encontravam defasados perante os processos de desenvolvimento e de aquisição dos conteúdos de vida, próprios de sua idade” (DALBEN, 1998, p. 211-212). O propósito seria o de se garantir o princípio ao direito de o aluno viver sua experiência de formação com seu grupo de idade sem interrupção, resgatando-se a concepção do educando como sujeito cultural, valorizando seu saber e sua cultura. Nesses termos, à escola caberia atender às diferenças e peculiaridades de ritmos e modos de aprendizagem dos alunos, considerando suas experiências e relacionando-as com os saberes escolares para a construção de significado do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista sua efetividade. Todavia, a forma como alguns alunos percebem o processo de aceleração vivenciado por eles revela uma leitura diversa à da proposta:

“Esse negócio de Plural começou foi na sétima. Era pra mim tá na quinta série. Aí, quando eu fui olhar, eu tava na sétima. Tava escrito no papel lá: sétima série. Falei assim: “Nossa Mãe! De uma vez!” Quando cheguei lá em casa, eu comecei a pensar: “Sacanagem que ocês tão fazendo! Me passar pra sétima!” (Anderson Santos, 16 anos).

A idéia que se deixa entrever nos depoimentos dos educandos é a de que eles se sentem *roubados* pela escola em alguns anos de sua escolarização. Acreditam que isso os tenha prejudicado muito, na medida em que deixaram de realizar os estudos referentes àqueles anos escolares e queixam-se por “Passar de uma vez! Passar sem saber um bocado de coisa”. Disso decorreria, em parte, dizem, sua dificuldade no ciclo no qual se encontram. Nos relatos aparece, inclusive, o desejo do aluno de “voltar” ao ano escolar onde se encontrava anteriormente ao seu processo de aceleração, para cursar as séries não estudadas e recuperar o “tempo” de estudo que lhe teria sido subtraído. Parece também

contribuir para essa leitura o fato de que tanto os alunos como seus pais não percebem as mudanças estruturais e organizacionais implementadas na escola com a implantação da Escola Plural, senão o fato de não mais haver reprovação.

Não acho que mudou, não! Ficou essa burrice! Pra mim é burrice isto [não-retenção]! (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

Eles fala que mudou o ensino, mas num mudou nada, não!
[Entrevistadora: Não mudou o ensino?] O ensino, não. Eu creio que não mudou o ensino nada, não. O ensino pra mim é o mesmo!
(Marcos Sousa, 15 anos)..

Na percepção dos alunos entrevistados, a Escola Plural trouxe somente algumas mudanças pontuais face ao desenvolvimento do trabalho escolar, e nem sempre com uma conotação positiva:

Agora filme nós tem direto! (...) Filme. E um pouco de música também. Agora... Agora sempre que tá acabando uma atividade, passa um filme. (Anderson Santos, 16 anos).

Antigamente, tinha mais... Sei lá! É jeito de ensinar! Porque, antigamente, tinha aula de reforço direitinho... Hoje em dia, não. As professoras de... Da Escola Plural não tá tendo tempo de aula de reforço, de dar aula de reforço! Não tá tendo tempo como... Sentar com o aluno, não sei se hora de aula, explicar direitinho! Aí, hoje em dia, ficou mais difícil! (Maria Silva, 16 anos).

Ah, antes eles era muito ruim! Nossa! Eles [professores] era duro demais! A gente fazia alguma coisa, eles já mandava chamar a mãe. Agora, hoje, se eu fizer uma gracinha, demora quase um ano pra chamar minha mãe! [Ri.] Agora, antes a coisa era mais difícil.
(Marcos Sousa, 15 anos).

A partir dos relatos dos alunos, tem-se a impressão de que os professores não estariam conseguindo cumprir o papel de organizar o processo de ensino-aprendizagem,

mediá-lo e intervir nele criticamente, apresentando atividades diferenciadas, interessantes e enriquecedoras, com o propósito de explorar situações significativas da vida dos alunos e contemplando não somente a informação, mas também a formação global dos educandos. Da transposição da teoria para a prática parece ter havido um vácuo no qual alguns princípios se perderam, tornando mais difícil a viabilização da proposta pedagógica de desenvolvimento de conhecimentos e competências escolares almejados para esses alunos, já tão fragilizados por tantas reprovações em sua história escolar. Conforme a compreensão dos alunos, parece ter ocorrido um retrocesso: os professores disporiam de menos tempo para se dedicar ao ensino e estariam mais relapsos quanto ao cumprimento das normas disciplinares. Nesse sentido é que os alunos parecem expressar o sentimento de que permanecem *à margem* em seu próprio processo de escolarização. Esse grupo de alunos parece constituir-se de “excluídos potenciais”, uma vez que, embora tenham ingressado na escola e nela permaneçam, sofrem as conseqüências de um sistema escolar estruturado sob a égide de uma “distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos” (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1998, p. 221). Possivelmente por intuir essa exclusão no interior da própria escola, esses alunos apresentam algumas atitudes de desleixo e de desinteresse face às questões escolares.

No discurso dos alunos surge a todo o momento a idéia de que a não-retenção escolar “é ruim” porque os tornaria menos interessados e irresponsáveis em relação aos estudos. Para esses alunos, com a eliminação do mecanismo de reprovação escolar, “ninguém vai levar nada a sério”, há aluno que “falta quase o ano todo”, “se essa escola tem dois mil e tantos [alunos], se vê 40 interessado, é muito!”. Enfim, com a “liberdade”

dada, “ninguém quer estudar mais, sô! Ninguém preocupa mais não!”. Como explica Maria:

Ah, eu acho a Escola Plural ruim porque o aluno não tem como estudar. Estudar, tem. Mas ele pensa assim: “Ah, eu não vou tomar bomba mesmo, vou deixar sem fazer!” Antigamente os alunos tinha mais esforço pra pensar: “Eu só vou passar se eu estudar!” Hoje em dia, não. Hoje em dia, aluno mata aula, não tá nem aí. Aluno num vai na escola, não tá nem aí... Então, fica assim, tudo por critério de escola mesmo. Passa se quiser! Ele indo ou num indo na escola, ele fazendo ou num fazendo prova, estudando ou não estudando, passa! (Maria Silva, 16 anos).

Quanto às famílias, a não-retenção aparentemente desencadeou atitudes diferenciadas. Se, para as famílias de Maria e Cláudio, a não-retenção promove um maior desinteresse pelos estudos, os familiares de Anderson e Marcos relatam que os alunos se sentem “incentivados” por não serem mais reprovados e apresentam um melhor desempenho escolar. Ressalto que essa percepção não é compartilhada pelos alunos, que afirmam que não melhoraram em função de não mais haver reprovação e expressam com convicção o desejo de se voltar a ter “bomba”, de modo a terem um maior compromisso com o estudo.

Ah, agora se voltar [a reprovação]! Acho que... Acho que se voltar a fazer, eu parava com tudo... [Entrevistadora: Parar com tudo?] Parar com as brincadeira e outras coisa aí... (Anderson Santos, 16 anos).

Sem dúvida, esses alunos têm uma *crença* internalizada de que caso houvesse reprovação, eles se sentiriam “obrigados” a estudar e se tornariam alunos melhores do que são no momento.

Sra. Silva: — Essa Escola Plural é uma burrice!

Maria: — Só o ruim é a Escola Plural, de não ter bomba! Porque aí os alunos não se esforça pra... não faz esforço pra estudar.

Sra. Silva: — Todo mundo sabe que vai passar, né?

Maria: — Porque não vai ter bomba, não vai ter bomba mesmo!

Sra. Silva: — Todo mundo sabe que vai passar, então ninguém tá nem aí. Vai pra frente! Do segundo cê vai passar pro terceiro, do terceiro cê vai pra quarta... Aí vai todo mundo! Eu acho isso uma burrice!

(Entrevista com a aluna Maria Silva e seus familiares).

Marcos: — Na minha opinião... Não tinha essa liberdade! Essa liberdade que tá tendo hoje aí... Não tinha... Não tinha tanto! Eles dão liberdade e a liberdade correu solta! Agora, se fosse escola normal mesmo, não tinha dado essa liberdade não... O cara... A liberdade que eles deu, ninguém quer estudar mais, sô! Ninguém preocupa mais não!

Entrevistadora: — E... Antes, quando tinha bomba, você preocupava?

Marcos [rindo]: — É, agora cê me apertou também! [Pensa um pouco.] Não. Preocupava mais ou menos.

Entrevistadora: — Mais ou menos?

Marcos: — É. Tem vez que sim, tem vez que não...

(Entrevista com aluno Marcos Sousa, 15 anos).

Mesmo quando confrontados com sua história escolar, perante o fato de que eles não eram realmente *bons alunos* quando o sistema de reprovações ainda existia na escola, persiste a convicção de que estudariam mais, se fossem mais exigidos e estivessem sujeitos a “tomarem bomba”.

A *crença* no poder disciplinador da reprovação é também compartilhada pelos pais dos alunos. Inclusive a Sra. Sousa, tendo já avaliado que o fato de não haver mais reprovação serviu de estímulo e favoreceu Marcos e dois outros filhos quanto à conclusão do Ensino Fundamental, afirmou ser favorável à reprovação. Essa atitude aparentemente contraditória parece basear-se no fato de a Sra. Sousa creditar a maior aprendizagem do filho ao fato de a Escola Plural ser “mais lenta” no ensino e só por isso seu filho demonstrar algum progresso. Esse “progresso” do filho não seria, portanto, válido, na

medida em que ele continua apresentando limites em seu processo de aquisição de conhecimentos e competências escolares, quando comparado a colegas que se encontram num mesmo ano escolar ou até num nível abaixo. Essa constatação é também explicitada por outras famílias e pelos próprios alunos, mesmo os que freqüentam turmas regulares. Assim, as famílias avaliam que a Escola Plural não apenas esteja propiciando o desinteresse pelos estudos por parte dos alunos como também não tem oferecido um ensino de qualidade.

Os pais de Anderson são os únicos a se manifestarem a favor do princípio de não-retenção escolar. No decurso da entrevista, a Sra. Santos defendeu a Escola Plural por acreditar que Anderson e o irmão de 15 anos, “mais incentivado”, só permanecem na escola em função de não mais existir reprovação. Entretanto, no relato da Sra. Santos, fica claro que a posição familiar favorável à não-retenção foi decisivamente influenciada por uma conversa com a diretora da escola — ocasião, aliás, em que a diretora lhe “passou um sabão”.

Eu gostei... Não, eu gostei, sabe por causa de quê? Que agora tá... Assim... Como é que chama, gente? A V. [diretora da escola] falou um negócio comigo esquisito... Esqueci. Negócio da Escola Plural que ela falou... Ela falou um negócio tão importante comigo que eu esqueci! (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson)

A todo o momento a Sra. Santos procura esclarecer sua posição favorável à Escola Plural baseando-se nas explicações dadas pela diretora da escola. Apresenta, porém, dificuldade explicar sua opinião e demonstra desconhecer os princípios que norteiam e sustentam a proposta. A Sra. Santos parece ter assimilado somente a idéia de que “esse negócio da Escola Plural tá muito bom” por viabilizar a permanência dos filhos na escola.

Segundo ela, Anderson já cogitava em “desistir da escola” por causa das consecutivas reprovações. Por outro lado, a Sra. Santos admite que antes dessa conversa com a diretora, “pensava que num tava dando nada certo para eles [os filhos], não!”. Percebe-se existir uma conformação dos familiares de Anderson à Escola Plural e ao princípio de não-retenção escolar, mas ainda de modo um tanto quanto superficial, sem que tenham ocorrido mudanças nas estratégias educativas familiares e tampouco a compreensão das implicações da prática da não-retenção para a vida escolar do filho.

Na verdade, exceto por esse caso, os relatos sobre a vida escolar dos alunos aparecem permeados por uma convicção: a não-retenção é péssima, sobretudo porque agora *os alunos passam sem saber*. É essa a premissa básica sob a qual se fundamenta a desaprovação da Escola Plural e, em especial, do princípio de não-retenção, tanto por parte dos alunos como de suas famílias.

Ah! Eu acho que antes era melhor pelos meus outros filhos, meus três filhos que estudou. (...) Acho assim, que na época deles, era diferente! A Escola Plural, eu acho que pode até passar os alunos! Pode passar! Mas é muito fraco! Porque o Cláudio, eles fala que ele passa todo ano, mas... Ele num sabe! Ele não dá conta de definir um trabalho! (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

O Mário [nome da escola] podia voltar a ser o que era antes, igual às outras escolas! Né? Largar o Plural prum lado! (...) Eu acho que se voltasse como era antes, pelo menos, as criança que saísse dali, ia sair com capacidade de enfrentar outra escola! Entendeu? (Sra. Sousa, mãe do aluno Marcos).

Maria, aqui, vou te contar pr'ocê uma coisa! Maria é uma pessoa que, ó... Maria é uma pessoa que ela num sabe coisa da oitava série, da sétima série, se ocê quer saber! Cê pode fazer... Se ocê quiser tirar... Se ocê entende, cê pode tirar, por exemplo, que ela não sabe! Não sabe! (...) Na escola que estudou... Não sabe! [Silêncio.] Não sabe mesmo, ué! Eu sei mais Matemática... Sei mais Matemática do que a Maria! Pr'ocê vê: tem quantos anos que eu não estudo? (Sra.

Silva, mãe da aluna Maria).

Hoje em dia, se eu saí da escola, se aprovada, se eu sair da escola, eu não tenho certeza do teste que — se eu for arrumar algum serviço, alguma coisa — do teste que eles vão me dar, se é o que eu estudei, se valeu a pena estudar! Não tá tendo como eu aprender... Aprender...? Fica difícil! (Maria Silva, 16 anos).

O que que adianta passar com esse negócio de Plural? Não vai agüentar ficar na outra escola [Ensino Médio]! (Anderson Santos, 16 anos).

A percepção de que os alunos estão passando sem saber é uma recorrência no discurso das famílias e de seus filhos, que, em função disso, julgam que “antes era melhor”. A perspectiva apresentada é a de que esses alunos têm sido excluídos da possibilidade de aprendizagem dos conhecimentos escolares. Assim, alunos e familiares clamam pelo seu direito a uma escolarização efetiva, que lhes propicie a aquisição de competências e conhecimentos socialmente valorizados e exigidos, para que possam prosseguir eventualmente em seu processo de escolarização e/ou ingressar no mercado de trabalho formal.

No percurso escolar desses alunos, afóra as reprovações, há também casos de interrupções dos estudos. Dois alunos, Maria e Anderson, vivenciaram interrupções nos seus estudos.

Anderson é “eliminado por abandono” em 1994 e não estuda em 1995. O próprio aluno não explica a razão do “abandono”, mas admite que faltava muito às aulas. Segundo a mãe de Anderson, ele estava desiludido com a escola em função das reprovações e não pretendia continuar os estudos. Essa consideração é descartada por Anderson, que não reconhece benefício algum ao seu percurso escolar em razão do princípio de não-retenção escolar. Aliás, essa percepção de Anderson é também

compartilhada pela maioria dos pais e alunos entrevistados. Aparentemente o direito à permanência na escola é ofuscado em função da *qualidade* dessa permanência. Fundamentada nesta perspectiva, Alda Costa (*in* DALBEN, 2000, p. 114) adverte que “passar pela escola não significa ter tido escola” e que a Escola Plural está “gerando uma forma muito mais cruel de exclusão” (p. 115).

Na ficha escolar de Maria consta que a aluna “desistiu” no final do ano de 1996, quando cursava o 1º ano do 3º Ciclo (antiga 6ª série). No caso de Maria, a “saída da escola” por dois anos — 1997 e 1998 — é justificada em função do trabalho. Como babá, ela conta que dormia no emprego, numa casa de família distante da escola, e não conseguia conciliar trabalho e estudo. Retorna em 1999 à escola e volta a cursar o mesmo ano escolar de quando “desistira”. Na verdade, a menção ao trabalho como justificativa para a interrupção dos estudos, no relato de Maria sobre seu percurso escolar, é uma dentre muitas, nas falas dos alunos, que situam o trabalho como parte integrante de suas vidas.

Marcos: — Tipo uma distribuição de vale. Meu. Tudo meu. Eu tenho vale e pago pra poder ‘trabalhá’ pra mim. Tipo uma empresa de distribuição de vale. (...)

Entrevistadora: — E você trabalha em que horário? Logo que sai da escola?

Marcos: — É.

Entrevistadora: — E fica até...?

Marcos: — Não tem hora de chegar não. Tem vez que chega cedo, tem vez que chega tarde...

Entrevistadora: — “Cedo” são quantas horas?

Marcos: — Cedo é... igual ontem, eu cheguei três horas. (...) Da tarde. Agora, tem dia que eu chego meia-noite, dez horas...

(Entrevista com aluno Marcos Sousa, 15 anos).

Se eu consegui algum serviço... se eu não consegui, eu não largo a escola não... igualzinho eu tava falando pra minha mãe: “Se eu consegui um serviço aí, mãe...” Vamo dizer... se eu consegui... não conseguir assim um serviço bom... mas eu gosto de trabalhar é com negócio de carro! É... arrumar carro... [Entrevistadora: Oficina mecânica?] É. O que eu mais adoro é isso! Quando eu consegui, eu largo a escola. Se eu não consegui, eu fico na escola. Até eu

conseguir. Aí eu vou estudando. (Cláudio Vieira, 18 anos.).

Todos já tiveram ou têm alguma experiência de trabalho, quase sempre remunerada e em funções que não exigem qualificação. Cláudio já trabalhou por um tempo numa oficina mecânica, sem receber remuneração alguma, e sonha em um dia “arrumar carro”. Maria já trabalhou como babá em casa de família durante dois anos, pelo menos. Anderson e Marcos trabalhavam, à época da realização das entrevistas, no centro da cidade, fora de seu horário escolar: Anderson “guarda carros” e Marcos é ambulante. Ambos ajudam nas despesas de casa.

Exceto por Maria, os alunos parecem mobilizados pelo desejo de obter um “trabalho fixo”. E, embora todos reconheçam a importância do estudo, o trabalho se afirma a cada fala como preponderante em suas vidas:

Igual ele vê os outros irmãos saindo pra trabalhar todo dia, ele reclama: “Ô mãe, eu também podia tá trabalhando! Não estudando!” Ele fala isso pra mim. (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

De acordo com DAUSTER (1992), o trabalho, em suas diferentes conotações — remunerado ou não, realizado dentro ou fora de casa, mediado ou não pela família —, tem desde cedo um lugar de destaque na vida das crianças das camadas populares por se configurar culturalmente como uma prática cotidiana coletiva. Assim, como princípio de socialização, o trabalho se insere numa rede de relações de ajuda e troca que compõem o cotidiano familiar, no qual o jovem procura retribuir aos pais benefícios como moradia e alimentação. Por outro lado, o trabalho significa também uma atitude simbólica de afirmação de identidade pessoal, ao tornar esse adolescente relativamente independente de seus familiares, sobretudo no campo financeiro e social, na medida em que possibilita a

construção de uma identidade positiva como jovem trabalhador e consumidor de bens culturalmente desejados. As famílias, por sua vez, apóiam essa perspectiva:

Ah, o Anderson... o Anderson, o sonho do Anderson é trabalhar! Ele num é de estudar muito mesmo, não! Eu já notei isso nele! (...) Aí eu queria que ele trabalhasse... ocupasse o tempo dele trabalhando. Ele chegava da escola e trabalhava. Melhor pra ele. (...) Eu tô doida pra arrumar um serviço pra ele fixo! (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

Sra. Sousa: — Isso daí... Igual o Marcos. Já tá com 15 anos. Né? Ele já tá prestando boa vontade de procurar um emprego! Né?

Sr. Sousa: — Se quiser estudar vai ter que trabalhar!

Sra. Sousa: — Porque ele... pra ele ter...

Entrevistadora: — Mas o emprego que a senhora fala é com carteira assinada? Porque trabalhar ele já trabalha...

Sra. Sousa: — É, ele tá trabalhando. Né? Cê vê que ele já tem boa vontade, porque enfrentar um centro da cidade...

Sr. Sousa: — Trabalha como ambulante... (...) Trabalha como ambulante. Mas, ele, se tiver boa vontade de trabalhar e estudar, consegue um lugar pra estudar a noite.

(Entrevista com os pais do aluno Marcos Sousa).

A vontade expressa das famílias parece ser a de que o filho venha a conciliar o estudo com o trabalho. Elas parecem compreender que o trabalho, assim como a escola, exerce um papel educador e socializador, na medida em que prepara crianças e jovens para a vida adulta (FONSECA, 1994), atribuindo-lhes responsabilidades e instituindo o início de sua vida profissional.

Cláudio e Marcos, embora não tenham “abandonado” a escola, foram ainda “atropelados” por mais uma retenção, quando cursavam o 2º Ciclo. Embora não haja registro desse dado na pasta escolar dos alunos, o fato pode ser constatado pela passagem de um ano escolar a outro e mediante a confirmação dos profissionais da escola, que relatam a ocorrência de algumas reprovações nos anos iniciais da Escola Plural. É

interessante observar que, nessa época, quando casos de retenção já não eram mais admitidos pela SMED⁶⁴, nos registros de 1997 e 1998 das pastas escolares de Cláudio e Anderson, há a seguinte observação de seus professores ao término do ano escolar: “apto à 1ª série”. Marcos tem a anotação “apto a cursar a 4ª série”, em sua ficha relativa ao ano de 1997. Com dois anos de Escola Plural, os professores parecem ter a intenção de registrar sua discordância à progressão dos alunos indicando o ano escolar julgado por eles adequado em face do processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Nos relatos das famílias sobre a escolarização dos filhos, parece significativo o fato de as mães, geralmente as que acompanham mais de perto a escolarização, não conhecerem ou se confundirem quanto a aspectos importantes sobre o percurso escolar do filho, como o ano escolar em curso. Especialmente no que diz respeito às reprovações, pais e mães demonstram grande dificuldade em recordá-las e, ao fazê-lo, tendem a se confundir quanto aos anos escolares. Algumas mães chegam a citar anos escolares que os alunos não cursaram, em função da política de progressão escolar adotada pela Escola Plural. De fato, é comum tanto pais como alunos mencionarem uma reprovação num ano escolar que não chegou a ser cursado.

Sra. Vieira: — Ele foi até a terceira! Ele tomou bomba no... Terceiro ano! Só no terceiro!

Entrevistadora: — Quantas vezes?

Sra. Vieira: — Foi só uma vez! Depois disso continuou, né?! (...)

Entrevistadora: — Não, eu tô perguntando pela idade dele.

⁶⁴ Esse dado, relatado pelos professores na pesquisa, mostra-se consoante com o relatório da pesquisa “Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural” desenvolvida pelo GAME/FaE/UFMG.

Sra. Vieira: — É.

Entrevistadora: — Porque ele entrou na idade certa e agora ele tá com dezoito anos.

Sra. Vieira: — Dezoito anos. Ele ‘invém’ tomando bomba, né? Só que ele num sabe nada! Ele num sabe nada!

Entrevistadora: — Mas a senhora não sabe, então, qual série que ele tomou, não? A senhora lembra só da 3ª série?

Sra. Vieira: — Da terceira!

Entrevistadora: — Hã, hã. E na 3ª série foi uma vez só?

Sra. Vieira: — Uma vez só!
(Entrevista com a mãe do aluno Cláudio Vieira).

A Sra. Vieira, mãe de Cláudio, conta que o filho ingressou na Escola Municipal Mário Quintana com oito anos, na 2ª série, quando foi transferido de uma escola particular, e que repetiu apenas a 3ª série. Pelo que consta na pasta escolar, Cláudio iniciou na Escola Municipal Mário Quintana aos dez anos de idade, na 1ª série, onde foi reprovado por três vezes consecutivas. Cláudio diz não se recordar do número de reprovações que teve, tampouco em quais anos. Realmente, exceto por Marcos e sua família, os demais parecem não saber muito sobre o processo de escolarização.

Anderson: — Tomei [bomba].

Entrevistadora: — Quantas?

Anderson: — Ah, se eu num engano acho que foi umas três...!

Entrevistadora: — Três?

Anderson: É.

Entrevistadora: — Cê lembra em que séries que você foi reprovado?

Anderson: — Eu tava... Eu parei na... Eu tava na... Eu... [Silêncio.]

Entrevistadora: — Primeira série: cê começou a fazer, passou?

Anderson: — É.

Entrevistadora: — Ou não?

Anderson: — Não, na primeira eu passei. Na segunda... Da segunda eu fui pra terceira...

Entrevistadora: — Na terceira foi a primeira bomba?

Anderson: — É. Que eu tava com... Que eu fazia bagunça demais. Matava aula.

Entrevistadora: — Aí na terceira série você não conseguiu passar de ano!?

Anderson: — Eu não!

Entrevistadora: — Aí cê repetiu a terceira? [Confirma com um gesto de cabeça.] Uma vez?

Anderson: — Hã, hã.

Entrevistadora: — E depois? Quando que você teve as outras duas?

Anderson: — Ah!... Comecei a fazer as coisa... Nem alembro não... que eu matava aula demais!

Entrevistadora: — Você não lembra os anos em que você foi reprovado?

Anderson: — Lembro não. Faz muito tempo... Depois eu saí da escola...

Entrevistadora: — Você disse que saiu com 12 anos. Com 12 anos você tava em que série, quando você saiu?

Anderson: — Tava na... parei na quarta.

Entrevistadora: — Na quarta?

Anderson: — Com 12.

Entrevistadora: — Cê ficou um ano sem estudar?

Anderson: — É. Um ano.

Entrevistadora: — E nessa época já tinha Escola Plural?

Anderson: — Não. Tinha não.

Entrevistadora: — Aí você voltou quando...?

Anderson: — Não. Quando eu voltei eu num tinha negócio de Plural não.

(Entrevista com Anderson Santos, 16 anos).

Maria: — Eu parei de estudar.

Entrevistadora: — Hã? Quando que você parou?

Maria: — Ah, agora não me lembro não! Acho que foi na segunda, na terceira e na quinta, eu não sei... (...) Eu acho que foi na... Na quarta... Não sei se foi na terceira ou se foi na... Na... Acho que foi na terceira e na... Quinta que eu saí da escola.

Entrevistadora: — Você saiu?

Maria: — É.

Entrevistadora: — Você não teve bomba, então?

Maria: — [Hesitante:] Não. Eu saí pra mim trabalhar.

Entrevistadora: — Ah, porque aquela vez que a gente conversou, cê me disse que tinha repetido a primeira e a quarta séries...

Maria: — Ah, é! Eu repeti! Aí eu fiquei sem estudar... Aí eu tomei duas bomba e fiquei sem estudar uns dois anos!

Entrevistadora: — Ficou sem estudar dois anos?

Maria: — Isso! Aí que eu saí da escola e fiquei sem estudar. Aí depois que eu voltei de novo!

(Entrevista com Maria Silva, 16 anos).

Entrevistadora: — E as reprovações que você teve, Cláudio? Você

lembra os anos que foram? Quantas foram?

Cláudio: — Hã, hã. Não, não me lembro.

Entrevistadora: — Nenhum ano cê lembra? Primeiro ano? Segundo ano? Terceiro?

Cláudio: — Não, eu não me lembro. Tsc, tsc. [Ri.].

(Entrevista com o aluno Cláudio Vieira, 18 anos).

Maria, como se percebe, se confunde ao relatar seu percurso. Quanto a Anderson, afirma que não se lembra dos anos nos quais tomou “umas três bombas” e conta que parou de estudar com 12 anos, quando estava na 4ª série, mas não consegue ou não sabe explicar ao certo o porquê: “Eu fui e parei. Eu fui e resolvi voltar pra escola de novo. [Silêncio.] Só isso mesmo”. Na verdade, o aluno interrompeu os estudos em 1994, quando tinha dez anos de idade e repetia a 1ª série pela quarta vez. Há, pois, discordâncias significativas entre os relatos dos alunos e seus pais, face ao que consta registrado nas pastas escolares.

Além de não conseguirem relatar com clareza a vida escolar, alunos e familiares demonstram grande desconhecimento sobre a proposta da Escola Plural. De fato, o único dado mencionado é o princípio de não-retenção escolar ou, nos termos mais usados por eles, o fato de não haver mais “bomba”. Mas mesmo esse dado aparece nos discursos de forma equivocada, demonstrando confusão acerca de sua compreensão. Por exemplo, alguns familiares dos alunos falam como se ainda persistisse o sistema por reprovações, como quando a Sra. Santos, mãe de Anderson, diz que seu filho de oito anos que estuda na escola “ainda não tomou bomba”, ou quando a avó de Maria pondera que basta a criança comportar-se bem para não *tomar* “bomba”, e, perante a informação de que

não há mais reprovação na escola onde os netos estudam, em tom desconfiado, indaga:
 “Será que não tem?”

O desconhecimento acerca do Programa Escola Plural se expressa tanto pela dificuldade de falar sobre o tema como pela incompreensão demonstrada nas falas dos alunos e de seus pais sobre pontos essenciais da proposta. No que diz respeito à estruturação por ciclos, a suposição é a de que os alunos estão simplesmente cursando duas ou mais séries de uma vez:

Quer dizer, um ciclo... Assim, 3º Ciclo. Eu vou ficar fazendo tudo errado! Dois anos só no 3º Ciclo? Aí uma... Vou fazer uma série em dois anos que eu vou ficar fazendo aí! Uma série em dois anos! (...) Faz de conta... Faz de conta: tem um ciclo, entendeu? O ciclo, ele tá formando o quê? Se forma, sétima série. Aí, na oitava, ele tá formando o 3º Ciclo de novo! Aí, o tempo que tá formando o 3º Ciclo, podia formar a oitava série! Isso aí tá errado! (Marcos Sousa, 15 anos)

Esse desconhecimento acerca do Programa Escola Plural parece propiciar uma leitura equivocada da realidade e influenciar negativamente a percepção que se tem do princípio de não-retenção escolar. Anderson, por exemplo, que afirma que tudo mudou depois da implantação da Escola Plural, excetuando-se a não-retenção escolar, não consegue explicitar quais foram essas mudanças nem a que se referem:

Ah, Escola Plural... É negócio de ficar passando os outro mais pra frente pra... [Silêncio.] Só sei que é passar os outro mais pra frente o mais rápido que puder. Gente que num sabe, que num gosta de fazer nada... (Anderson Santos, 16 anos).

A ignorância acerca do Programa parece não somente expressar-se na falta de compreensão e numa percepção errônea, como também implicar uma recusa do que se

apresenta. Por outro lado, a impressão que se tem, às vezes, é a de que esses alunos e suas famílias não apenas desconhecem o processo de escolarização, como também *não querem saber*. Assim é que a Sra. Silva, quando indagada sobre a Escola Plural responde com veemência: “Nada! Num sei nada!”.

Ocorre que as diferenças socioculturais dessas famílias de camadas populares face à escola parecem refletir-se nas relações entre ambas e contribuir para uma distância cultural que desfavorece tanto o conhecimento como o reconhecimento do universo escolar. Os alunos e suas famílias tendem, assim, a não demonstrar interesse — no sentido de conhecimento e compreensão — pela estrutura organizacional e pedagógica da escola, limitando-se geralmente a expressar seu descontentamento com aspectos que lhes parecem dificultar a escolaridade, tais como o excesso de permissividade e o caráter pouco prático dos conteúdos escolares ministrados. Cientes de que o funcionamento da escola escapa à sua compreensão, essas famílias parecem se posicionar numa relação de desconfiança em relação à instituição escolar. Ambiguamente, os alunos e seus pais percebem que a formação escolar é essencial à ascensão social, ao mesmo tempo em que têm convicção de que as probabilidades de sucesso escolar são poucas e incertas, e seus investimentos se mostram comumente irregulares, esparsos e restritos. Por isso mesmo, o horizonte escolar que se lhes apresenta parece ser de curta duração.

4.3 O futuro de quem pouco espera

As expectativas dessas famílias de camadas populares quanto ao futuro escolar dos filhos apresentam-se, a princípio, limitadas à conclusão do Ensino Fundamental.

Antes da Plural... Eu vou te ser sincera... Eu, antes da Plural, eu tinha medo dele [Marcos] não conseguir sair da escola [de Ensino Fundamental onde estuda] de jeito nenhum! (Sra. Sousa, mãe do aluno Marcos).

E vai continuar sendo [reprovada]! Porque eu tenho certeza que quando ela [Maria] chegar lá no... Lá embaixo, lá... No primeiro ano, no segundo ano, não é lá [escola de Ensino Médio]? Vai tornar a tomar bomba! Vai tornar porque ela tá continuando fazendo, ela tá na Escola Plural. Vai tomar bomba de novo porque eu tenho certeza que ela não sabe! (Sra. Silva, mãe da aluna Maria).

Parece haver um sentimento de conformidade construído e assimilado, ao longo do tempo, às avaliações e juízos emitidos pela escola sobre as possibilidades pouco promissoras dos filhos em termos de prosseguimento nos estudos. Se, anteriormente à Escola Plural, essa leitura realizava-se em função das dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelo filho no sistema de Ensino Fundamental, concentradas especialmente sob a forma de contínuas reprovações, hoje o receio dos pais é relativo ao Ensino Médio, onde acreditam que o filho não tem chance alguma de sucesso, por não ter adquirido as competências e os conhecimentos escolarmente necessários à continuidade dos estudos nesse nível. No entanto, ao mesmo tempo em que enunciam seu desejo de que o filho continue a estudar, os pais esclarecem que isso depende, sobretudo, do próprio filho, que, sendo adolescente, tem autonomia para decidir se continua ou não a estudar. De todo modo, nas falas dos pais, essa perspectiva de prosseguimento nos estudos no Nível Médio de ensino aparece freqüentemente atrelada ao trabalho.

Agora, isso aí depende muito dele! Porque o filho, quando vai ficando de maior, ele já não quer mais assim... Ele não é desobediente! Mas também não vai esforçar mais! Eu acho que ele vai esforçar um pouco assim... Se ele for trabalhar, ele vai ver o sacrifício que ele vai ter! Porque vai pegar uma coisa pesada, um serviço pesado... (Sra. Vieira, mãe do aluno Cláudio).

Ah, eu gostaria... Eu gostaria mesmo que ele estudasse que ele é muito assim... Ele gosta mais de trabalhar do que estudar. Mas a minha vontade é dele estudar. Ele levanta de manhã cedo e vai pra escola. Chega, casca fora pra trabalhar! Mas eu queria mais que ele estudasse! Que ele é muito inteligente... Mas o sonho dele é trabalhar. Ele não gosta de ficar assim... à toa, né? (Sra. Santos, mãe do aluno Anderson).

Num mundo “descapitalizado” como o dessas famílias, o trabalho é de tal modo percebido como essencial e inquestionável, que se tem a impressão de constituir-se quase que num *elemento natural* no ordenamento do mundo. Assim, embora o prosseguimento nos estudos seja uma perspectiva apenas da ordem do provável, para esses alunos, o trabalho surge como uma categoria da certeza e, em alguns casos, imediata, inadiável. Na percepção desses alunos, o investimento nos estudos como uma aposta no futuro parece ser ainda mais remota:

Se eu pretendo estudar? Pretendo! (...) Ah, mas... Sei lá se eu vou continuar indo na escola... Sei não. Porque não vale a pena cê estudar! Cê estuda... Se eu aprendi é porque eu faço, se eu não aprendi... (...) O que que eu pretendo [estudar]? Ah, eu não pensei ainda não porque... Tá difícil, né, tentar... Num escolhi ainda não. (Maria Silva, 16 anos, aluna do 2º ano do 3º Ciclo).

Não, eu num vou ‘falá’ com cê que eu vou continuar [a estudar] que eu num sei! [Pensa.] Num sei! Ano que vem é o meu último ano aqui! Continuando, ué! Se eu for trabalhar no CESAM, eu num posso parar de estudar não, senão num trabalho! Tenho que continuar. [Entrevistadora: E se você não for trabalhar no CESAM?] Aí... Aí eu vou pensar muito... Vou pensar sobre se eu vou continuar ou parar [de estudar]. (Marcos Sousa, 15 anos).

Os alunos deixam claro que não têm certeza nem mesmo de concluir o Ensino Fundamental, embora falte pouco mais de um ano para isso. Para aqueles que admitem a possibilidade de continuar os estudos no Nível Médio, tal perspectiva se apresenta de forma tênue e indefinida, expressando, na verdade, muito mais a ausência de tal pretensão e um desinteresse pelo tema da continuidade dos estudos. Nas falas dos alunos, não há o pensamento e muito menos o planejamento de um futuro em termos escolares porque não vêem possibilidades reais para tanto. Suas expectativas vêm-se, assim, conformadas a uma realidade limitada às oportunidades objetivas que se inscrevem em seus percursos. O caso de Marcos é ilustrativo. O adolescente diz sonhar em ser “motoboy” — uma profissão que, segundo ele, “num precisa de estudar muito” — e que, a princípio, talvez trabalhe como “office boy” num banco:

Marcos: — É, eu pretendo [trabalhar como “office boy”]... Se eu crescer dentro do banco, eu vou ficar dentro do banco, né? Olha se eu for ser o gerente ou o contador, eu vou sair de contador pra caçar moto? Não!

Entrevistadora: — Mas você falou que era o seu sonho! Era isso!

Marcos: — Não, meu sonho é esse! Agora, se mudar, entendeu? Eu num tenho como falar se vai mudar... Meu sonho é ser “motoboy”. Mas, vão “supô”... Eu vou ser “office boy”. Vou trabalhar no banco. Se eu crescer dentro do banco lá, eu vou comprar uma moto pra mim, mas num vou trabalhar de moto, não, uai!

(Entrevista com o aluno Marcos Sousa, 15 anos).

Marcos sonha, em seu futuro, com aquilo que supõe ser viável. Trata-se de um sonho pautado na realidade e por ela constricto. Talvez, por isso mesmo, caso a vida lhe favoreça, de alguma forma — o que ele mesmo parece considerar improvável —, descartaria imediata e facilmente seu sonho em prol de melhores perspectivas.

De fato, a realidade, às vezes, se apresenta de uma forma tão dura e difícil que muitos não se permitem sequer sonhar com um futuro melhor. O futuro de quem pouco espera da vida aparece como que envolvido por uma bruma de pessimismo:

Nesse 'paíse', quem não estuda e é filho de pobre, é ganhar salário de miséria, de fome! E vai ser eternamente isso! Não adianta! (...) Nós que vive mendigando, vão mendigar o resto da vida! Certo? (Sr. Sousa, pai do aluno Marcos).

Essas famílias parecem permitir-se muito pouco por, aparentemente, entenderem que é essa a parte que lhes cabe neste mundo. Assim sendo, a escola se configura como uma possibilidade, sim, para melhorar de vida. Aliás, a única possibilidade percebida. Mas é também compreendida como um fator incerto e geralmente pouco efetivo de ascensão social. Essa percepção é a mesma por parte das famílias de Maria e de Marcos — alunos avaliados pelos professores como quem têm progredido em seu processo de aprendizagem após a adoção do princípio de não-retenção escolar —, como para os familiares de Cláudio e Anderson, apresentados como vivenciando ainda situações de fracasso escolar. A certeza de ingresso e permanência na escola no nível fundamental parece não ter servido de estímulo a essas famílias, na medida em que não percebem o princípio de não-retenção escolar como favorecedor da aprendizagem escolar. Ao contrário, a maioria dos alunos e de seus familiares acredita que a não-retenção contribui para o fracasso escolar, uma vez que os alunos estariam prosseguindo em seu percurso sem a aprendizagem esperada e exigida para se garantir o direito a um maior nível de escolaridade e/ou a um lugar no mercado de trabalho.

Os relatos são, assim, pontuados por reticências, incertezas, esquecimentos, negações, contradições com relação à escolaridade. Explicitam um percurso escolar

“atropelado” por dificuldades de aprendizagem, infreqüências, interrupções e reprovações, cujo caráter irregular expressa práticas e significados pouco consistentes face à escola e à ascensão escolar. Dizem de uma rede de interdependências relativas ao universo familiar — as condições e disposições econômicas familiares, as relações sociais, o domínio simbólico da linguagem, as formas de autoridade familiar e de inculcação moral, as estratégias de investimento pedagógico — que vêm a configurar muitos dos resultados e dos comportamentos escolares dos alunos. Parece ainda evidente que os alunos e suas famílias não definiram um plano de escolaridade e não têm um projeto de vida escolar, mas cursam a escola na medida de suas possibilidades e ao sabor das intempéries sofridas. Embora não determinantes dos resultados escolares dos filhos, as condições socioeconômicas das famílias — retratadas em termos de instabilidade e, muitas vezes, precariedade das condições de vida — influenciam o percurso, as estratégias educativas escolares e o “destino” configurado em forma de situações de sucesso ou fracasso escolar e social. Nesse quadro, o trabalho se faz presente como um elemento que extrapola o campo da necessidade e se afirma como estratégia socializadora das famílias e assumida pelos filhos. O trabalho não é percebido como capaz de dificultar a escolarização desse aluno, mas como tendo o mérito de, muitas vezes, viabilizá-la e mesmo favorecê-la, na medida em que se constitui, para as camadas populares, como um fator educativo e socializador, ao lado da escola.

Os sentidos conferidos à escola pelos alunos e famílias participantes da pesquisa parecem manter-se basicamente os mesmos após a adoção do princípio de não-retenção escolar pela Escola Plural. Continuam empreendendo os mesmos esforços e delegando a mesma importância à instituição escolar em termos de instruir e socializar os

educandos. Acreditam, todavia, que a capacidade da escola em cumprir tais funções se mostra dificultada por não mais ocorrerem reprovações, na medida em que os alunos não se interessam e não se esforçam, na ausência desse mecanismo percebido como regulador das aprendizagens e dos comportamentos. De fato, a auto-estima dos alunos não se elevou com o fato de não serem mais “atropelados” por notas baixas e reprovações, talvez por compreenderem o processo avaliativo como complacente e não apresentarem, assim, o sentimento de mérito escolar. Persistem, pois, numa postura reticente quanto às possibilidades de sucesso escolar e social e conjeturam mesmo que a não-retenção escolar conduz a uma forma de exclusão ainda mais perversa que a anterior, por permitir a permanência na escola, mas sem propiciar uma aprendizagem efetiva. E, ao final do Ensino Fundamental, a escola outorga um certificado esvaziado de valor, que atesta, na verdade, mais incompetência do que competência, quer seja para o prosseguimento nos estudos, quer seja para facilitar o ingresso no mundo do trabalho.

5 CONCLUSÕES

A escola é uma instituição sociocultural, organizada e regida por concepções de formação, por objetivos e valores sociais, por expectativas e intenções de todos os agentes sociais que nela atuam e se relacionam: alunos, professores, pais, direção, funcionários etc. Apresenta uma cultura própria, sócio-historicamente construída de forma lenta e em intensa e constante interação com a cultura mais ampla (DAYRELL, 1996). Nesse sentido, a função social da escola seria a de se constituir em um espaço de formação, e não somente de informação, propiciando o acesso aos conhecimentos socialmente valorizados, bem como às experiências culturais diversas para “todos os membros da sociedade, sem distinção” (BOURDIEU, 1998a, p. 62). Todavia, a cultura escolar privilegia e legitima comportamentos, atitudes, valores, saberes, sentidos e, com isso, “coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras” (CERTEAU, 1995, p. 142). Dessa forma, o sistema escolar “fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998a, p. 41). Àqueles alunos não contemplados como herdeiros, o posicionamento contrário a essa ação conservadora da escola é comumente traduzido por uma batalha diária pela educação escolar.

Mas, “a escola permanece sendo, a despeito de tudo, uma experiência coletiva universal” (CAVALIÉRI, 1999, p. 119), fundamental nos processos políticos e contemporâneos que apontam para o desenvolvimento democrático. Nessa perspectiva, o

projeto político-pedagógico Escola Plural procura viabilizar a ampliação das oportunidades educacionais dos alunos oriundos das camadas populares, ao propor um olhar e uma prática que contemplem a pluralidade de culturas, de sistemas de referências e de significados que transitam no âmbito escolar. A Escola Plural busca concretizar ideais democráticos e incluídos, ao garantir a permanência dos alunos na escola no nível do Ensino Fundamental. Para tanto, a organização pedagógica dos tempos e espaços escolares é modificada para incluir um regime por ciclos de formação, sem interrupções no processo de ensino-aprendizagem. A não-retenção escolar se apresenta, pois, como um princípio essencial nos processos de mudanças implementados e como estratégia primordial para se garantir a todos o direito a uma educação básica.

Os professores da escola pesquisada parecem ter uma leitura semelhante, no que tange à importância do princípio da não-retenção escolar, embora sua perspectiva de análise pareça um pouco obnubilada pelas dificuldades que têm vivenciado em seu processo de compreensão e assimilação das mudanças efetuadas na organização pedagógica escolar. Muitas das dificuldades vividas pelos professores, quando da implantação do princípio da não-retenção escolar, ainda persistem. Concebida por eles como um mecanismo regulador das aprendizagens e da disciplina dos alunos, a reprovação escolar foi eliminada do sistema escolar e sua ausência tem engendrado situações de insegurança e de conflito por parte do professorado. Para o corpo docente, a adoção do princípio da não-retenção escolar tem propiciado alguns *nós* no trabalho desenvolvido na escola, tais como falta de infra-estrutura, discordância por parte da maioria de alunos e pais da comunidade escolar, resistência da parte de alguns professores do 3º Ciclo no desenvolvimento coletivo de projetos de trabalho e atitude de descompromisso com os

estudos e indisciplina por parte dos alunos, o que estaria contribuindo para uma mudança no valor atribuído à escola, ao estudo e à escolarização, sobretudo pelos alunos e por suas famílias. Esta última queixa, sobretudo, é recorrente nos relatos e tem-se configurado num verdadeiro quadro de lamentação. Os docentes criticam, especialmente, a forma como os alunos têm passado de um ciclo para o outro — sem domínio de competências e conhecimentos escolares básicos — e a intervenção pouco eficaz realizada mediante a organização das chamadas Turmas Projeto — concebidas com o intuito de agrupar alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, para prestar-lhes uma assistência diferenciada. O que o professorado parece não perceber, no entanto, é que os *nós* de que falam concentram-se, sobretudo, em sua própria concepção de ensino e na prática pedagógica.

Mas, de acordo com os professores, houve também mudanças positivas a partir da implementação da Escola Plural e da adoção do princípio da não-retenção escolar. Os docentes afirmam que se encontram mais propícios ao diálogo, conversando mais entre si sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e ouvindo mais e melhor os alunos e seus pais. Relatam que estão avaliando melhor, estando mais atentos aos aspectos cognitivos, sociais e afetivos que compõem o processo de avaliação, que agora percebem como contínuo e formativo. Estudam mais e se preocupam com sua qualificação profissional. Buscam manter-se atualizados sobre os acontecimentos mundiais e desenvolver um currículo que seja de fato significativo, contemplando temáticas contemporâneas e relacionando-as com a realidade mais próxima dos alunos.

Entretanto, apesar do discurso dos professores, pautado pela incorporação de mudanças no *saber* e *fazer* pedagógicos, a prática docente mostra-se ainda calcada em uma

lógica predominantemente meritocrática, diferenciadora, seletiva e punitiva. O *saber* e o *fazer* docentes apresentam-se, ainda, arraigados numa concepção de ensino eminentemente autoritária, em que notas, provas classificatórias e reprovação constituíam-se no eixo fundamental do sistema de ensino. Diante da ausência de seus principais instrumentos de poder e de disciplinamento, os professores parecem não estar conseguindo reposicionar-se no sentido de redefinir seu papel social e legitimar sua autoridade pedagógica perante os alunos e a instituição escolar. Eles não têm conseguido ir, efetivamente, além das críticas e das lamentações, e avançar em suas reflexões no sentido de rever seu papel e sua atuação em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas. Permanecem, a despeito de sua ansiedade e desejo de mudanças, presos a um discurso circular e a uma prática em parte cristalizada em concepções de ensino e de aprendizagem que, historicamente, vêm subsidiando a seletividade e a exclusão escolar. Embora se possam constatar alguns avanços, como os citados acima pelos professores, estes parecem circunscrever-se aos aspectos mais superficiais da prática docente. O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da atividade pedagógica revelam ainda grandes dificuldades na consecução de seus propósitos democráticos e includentes. Assim, a forma como a escola se encontra organizada — cada ano de um ciclo em um dos três turnos “corridos” — dificulta a realização da proposta da Escola Plural, porque não possibilita a concretização de um tempo coletivo para todos os professores de um mesmo ciclo escolar. Além disso, o tempo de escolarização proposto é insuficiente para se garantir a aprendizagem dos alunos; o currículo é desenvolvido de forma linear, pautado em livros didáticos e com atividades pouco significativas; a prática avaliativa se caracteriza por classificar e selecionar os “bons” e “maus” alunos; a ficha avaliativa é pensada como instrumento de controle e de punição e as Turmas Projeto apresentam um atendimento pedagógico pouco diferenciado,

incapaz de atender às necessidades escolares específicas dos grupos de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Esses são alguns aspectos, indicativos de uma realidade escolar “amarrada” ao modelo pedagógico anterior, que têm suscitado uma certa *mobilização* por parte dos professores. Essa mobilização parece estar sendo expressa por dúvidas, angústias, críticas, medos, mas também por algumas alegrias, conquistas e acertos. Essas atitudes e sentimentos diversos e, às vezes, ambíguos, dos professores parecem decorrer especialmente das mudanças implementadas e das novas exigências que lhes são dirigidas, como responsáveis diretos pelo processo de ensino-aprendizagem. Para resolver os problemas percebidos no âmbito da escola, os professores têm apresentado uma postura pouco reflexiva e se limitado a reclamar por uma maior orientação, apoio pedagógico e condições materiais dos órgãos administrativos competentes, especialmente da SMED e da Regional Barreiro. Aparentemente, adotando uma postura defensiva, configurada ora num *olhar que não quer ver* (TURA, 2000), ora em queixas e lamentações, esses profissionais têm encontrado dificuldades para assumir sua parcela de responsabilidade pelos resultados pouco profícuos constatados na aprendizagem dos alunos e buscar alternativas pedagógicas possíveis no âmbito de sua própria atuação. As questões escolares parecem perder sua nitidez e muitos de seus aspectos escapam de um registro mais objetivo. Nessa atitude defensiva, assumida como estratégia de sobrevivência, os professores não têm como deslocar-se com facilidade da cena escolar de forma objetiva para analisá-la em seus diferentes contornos e, então, repensá-la e reescrevê-la. A impressão que se tem é que, ao mesmo tempo em que os professores buscam ajustar-se à nova proposta e sugerem algumas mudanças percebidas como necessárias para garantir certos direitos a uma educação escolar, parecem pouco envolver-se no processo de transformação da escola, conservando-se “presos” a representações conservadoras e

autoritárias em seu trabalho pedagógico. Entre o “antes” e o “agora” vividos no espaço escolar, percebe-se que os professores encontram-se num movimento intenso e conflituoso de reformulação de sua identidade social e profissional. Empenham-se em preservar as crenças e valores que têm historicamente fundamentado suas concepções e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem, como se sua perda implicasse o desmoronamento de sua própria identidade de professor. Sentem, por outro lado, que necessitam rever seus referenciais epistemológicos, teóricos e práticos, e reconstruir sua identidade docente no sentido de se situarem mais profissionalmente perante as transformações perpetradas na escola.

Nesse sentido, os professores têm a convicção de que a estrutura anterior, que consagrava a reprovação como mecanismo de seleção e exclusão escolar, está definitivamente ultrapassada, e isso consideram como um avanço expressivo da Escola Plural. De modo ambíguo, porém, acreditam que a perspectiva de retenção escolar pode favorecer a disciplina e um maior envolvimento dos alunos com seu processo de aprendizagem. A maioria dos docentes defende, assim, que haja retenção escolar sem que isso implique punição ou exclusão de alunos. Essa perspectiva ingênua de conciliar o inconciliável expressa a desatualização profissional face aos avanços mais recentes do campo educacional, bem como uma certa perplexidade, um sentimento de impotência e mesmo revolta diante da continuidade da situação de exclusão dos alunos em seu processo de escolarização. A Escola Plural ampliou as oportunidades educacionais dos alunos de camadas populares, garantindo-lhes não somente o acesso, mas também a permanência na escola no nível fundamental, na medida em que não existe mais reprovação ou retenção escolar. Não obstante, os professores esclarecem que a seletividade e a exclusão

continuam, uma vez que os alunos saem da Escola Fundamental pouco “qualificados”, quando não semi-analfabetos, sem as habilidades, competências e conhecimentos necessários para exercerem ativamente sua cidadania, prosseguirem nos estudos e/ou participarem no mundo do trabalho — como tantos deles pleiteiam e esperam. Assim, o professorado admite que a situação atual constitui um avanço em relação à anterior, mas que requer ainda mudanças muito mais profundas. Nesse sentido, apontam alguns caminhos possíveis: sugerem a ampliação do tempo do aluno na escola, preferencialmente com a implantação de uma escola de tempo integral; indicam a necessidade de uma formação em serviço, em que possam refletir, discutir e buscar processos pedagógicos condizentes com a proposta e com a realidade da escola; e propõem um maior esclarecimento e envolvimento das famílias da comunidade com a organização e dinâmica escolar. Se há, assim, por parte dos professores, lamentações e críticas negativas, há também avaliações positivas e sugestões do que pode e deve ser mudado, para que a proposta de uma escola efetivamente democrática e incluyente se viabilize. Para tanto, eles dizem ser preciso encontrar um modo de se solucionar a situação de fracasso escolar vivida por aqueles alunos que não têm conseguido se apropriar dos conhecimentos e competências escolares ao longo de seu percurso escolar. Ressaltam, sobretudo, que essa situação deve-se ao princípio da não-retenção escolar, pelo qual os alunos saem da escola “sem saber”, mas “diplomados”, para logo em seguida serem excluídos do ingresso no mundo do trabalho e da possibilidade de freqüentar o Ensino Médio.

A compreensão dos alunos e de suas famílias não diverge muito da percepção dos professores. Esses também acreditam que a não-retenção tem sido prejudicial ao processo de aprendizagem dos alunos. De um modo geral, pais e alunos afirmam que a escola se tornou a “escola dos que passam sem saber”, na medida em que os alunos

seguem o curso no nível fundamental sem reprovações, mas também sem aprender o mínimo necessário que venha a lhes possibilitar o prosseguimento dos estudos ou um lugar no mundo do trabalho. Se a percepção dos diversos atores é similar, divergem, porém, quanto ao encaminhamento dado à questão. Os professores admitem que o retorno à estrutura e dinâmica anterior seria um retrocesso, mas os alunos e seus pais acreditam que a escola seria melhor se voltasse a ter reprovação escolar. A idéia que parece perpassar tal crença é que o mecanismo de retenção escolar funciona como estímulo aos estudos e à aprendizagem, uma vez que o aluno tem medo de “tomar bomba”. Parece, assim, que a proposta não tem o respaldo daqueles que são o objeto de seus propósitos democráticos e includentes, ou seja, alunos e famílias das camadas populares, não obstante seus relatos revelarem um percurso escolar anterior à implantação da Escola Plural “acidentado” por interrupções e reprovações em número expressivo.

Ao se analisarem os dados obtidos mediante as entrevistas, parece claro que os alunos e suas famílias, mais do que os professores, continuam a pensar e a atuar sob a égide da estrutura punitiva e seletiva que existia formalmente antes da implementação da Escola Plural. Seus relatos pautam-se na lógica da seriação e sequer há, por parte de alguns, a consciência de que a escola encontra-se hoje organizada em três ciclos de formação. Constata-se, da parte desse segmento, um desconhecimento em relação às mudanças implementadas ou uma dificuldade no entendimento de pontos essenciais do Programa. Com isso, fica difícil, senão impossível, para esses atores, situarem-se de forma mais crítica e ponderada perante as transformações ocorridas no âmbito escolar e as implicações disso para suas vidas. Afinal, como aceitar e apoiar uma mudança tão radical no sistema de ensino, sem ao menos conhecê-la e tampouco compreendê-la? Assim, os

alunos e suas famílias comumente limitam-se a rejeitar a não-retenção escolar e, por extensão, a proposta da Escola Plural pelos resultados pouco satisfatórios que experimentam dentro e fora da instituição escolar.

Ao discutirem a implantação de ciclos, BARRETO e MITRULIS (1999) destacam que qualquer medida que pretenda uma educação pautada nos “anseios de uma sociedade mais democrática”, requer:

“... o envolvimento dos educadores, o esclarecimento da sociedade e o debate com as famílias. Em todos os casos a questão subjacente é a de que, sem a adesão desses diferentes segmentos sociais nenhuma medida, por mais defensável que seja no plano ideário político e pedagógico, logrará sucesso no domínio das práticas que têm impacto nos processos de mudanças sociais” (p. 46).

Parece, pois, ilusório acreditar que uma verdadeira reforma no âmbito escolar possa prescindir de uma participação mais efetiva dos atores envolvidos para que se obtenha o sucesso esperado. Mostram-se pertinentes, pois, duas questões abordadas pelos professores. A primeira refere-se à demanda por novas qualificações profissionais, para que possam vir a apreender e a compreender melhor os saberes e as ações que perpassam sua prática. A segunda diz respeito a um maior envolvimento das famílias no processo de escolarização de seus filhos. Esses dois pontos parecem dizer da importância de se conceber a escola como um espaço de formação por excelência, onde todos — alunos, familiares e profissionais da educação — tenham a possibilidade de aprender uns com os outros e uns sobre os outros, num processo contínuo de leitura e análise crítica das diferentes realidades que compõem o mundo da escola e que é também percebido diferentemente por todos em suas singularidades como sujeitos socioculturais.

Aos olhos das famílias das camadas populares, a escola é concebida como um lugar que deve contemplar duas funções. A primeira, mas não a mais importante, é que a escola deve ser um espaço de socialização rico em vivências e atividades que reforcem a aprendizagem da moral e dos bons costumes, e se institui como um refúgio onde seus filhos são preservados da violência e da marginalidade características do mundo das ruas. Na perspectiva dessas famílias, a escola tem assim uma função *formadora*, mas não somente no que concerne aos aspectos morais e afetivos. A escola deve ser também um espaço que possibilite a aquisição de competências e conhecimentos básicos para que os alunos tenham condições de continuidade de estudos e/ou de ingresso no mundo do trabalho. Como que cientes dos limites de sua própria ação educativa, essas famílias não deixam de empreender esforços no sentido de escolarização dos filhos. É bem verdade que são esforços que deixam entrever uma conformação de suas esperanças subjetivas a uma realidade objetiva percebida mediante prescrições e avaliações escolares sobre o destino dos filhos e configurada em termos de situações de fracasso escolar. Observa-se, assim, que as diversas estratégias escolares empreendidas parecem constituir-se uma situação de semi-investimento, haja vista não ocorrer uma implicação efetiva dessas famílias no processo de escolarização dos filhos. Dessa forma, as expectativas quanto a um futuro escolar continuam limitadas. Tanto os alunos como seus pais parecem não esperar mais do que a conclusão do Ensino Fundamental. E, talvez em função desse estreito horizonte, é ainda mais crucial para os alunos e suas famílias que a escola não esteja lhes propiciando os requisitos mínimos em termos de uma educação básica. Assim,

“O principal problema da escola, que resiste às sucessivas reformas há décadas, é a dificuldade em instruir os jovens, senão em

igualdade, ao menos de maneira tal que cada um alcance, ao chegar à idade adulta, um nível aceitável de cultura e de competência, tanto no mundo do trabalho como na vida” (PERRENOUD, 1999b, p. 71).

Os alunos das camadas populares, mais do que quaisquer outros, parecem precisar da escola para se promoverem em termos sociais e econômicos. No entanto, a permanência na escola e o certificado obtido à sua saída não são garantia de que os alunos estejam qualificados para competirem e conquistarem um lugar que seja seu de direito e de fato. Não obstante essa constatação por parte dos alunos e de suas famílias, parece que não ocorreram mudanças nos significados por eles atribuídos à escola, ou mesmo, com relação às expectativas de fracasso/sucesso escolar a partir da implantação da não-retenção escolar. Talvez, em função disso, as estratégias de sobrevivência escolar, aparentemente, não tenham se alterado. O ponto que demarca a diferença na percepção desses atores é que os alunos são reprovados e retidos no Ensino Médio e não mais no Ensino Fundamental. Por conseguinte, o processo de exclusão escolar e social persiste, transferindo-se, porém, para níveis mais elevados do sistema escolar. Numa mesma perspectiva, o término da Escola Fundamental não tem sido percebido como “sucesso escolar”, uma vez que não tem representado sequer a aquisição de competências escolares elementares, como o domínio da leitura e da escrita. Com isso, os alunos e suas famílias percebem-se ludibriados por uma escola que acaba por mantê-los à margem do conhecimento e do mundo do trabalho, espaço este considerado por eles como sendo seu destino “natural”. Afinal, para além da esfera da sobrevivência, o trabalho é concebido desde cedo como um espaço de socialização e de afirmação da identidade do jovem das camadas populares, inserindo-o num mundo de regras específicas de convivência e atribuindo-lhe responsabilidades próprias de um adulto.

Nota-se que os professores, os alunos e suas famílias, conciliam em sua percepção, a necessidade de uma escola que seja pautada por ideais de cunho democrático/formativo e utilitarista/credencialista⁶⁵. Há a nítida compreensão, por parte desses segmentos, de que os alunos oriundos de camadas populares têm necessidades concretas de domínio de competências e conhecimentos básicos traduzidos na forma de um certificado reconhecido e valorizado socialmente. Diante disso, esses atores constataam e defendem a importância de se considerar, no âmbito da escola, tanto a formação básica, enquanto um direito fundamental ao exercício da cidadania, como também a instrumentação para o ingresso no mundo do trabalho. Nessa concepção de escola por eles apresentada, o dualismo oposicionista entre os horizontes utilitarista/credencialista e democrático/formativo é rejeitado e se desfaz em prol dos interesses democráticos e igualitários que desejam garantir a esses alunos o direito a transitar em maiores condições de igualdade na sociedade contemporânea. Impera a convicção de que à escola, no atendimento às reais necessidades de sua clientela, predominantemente de classe popular, cabe contemplar ambas as perspectivas: de instrumentação para a inserção no mundo do trabalho e de formação para a cidadania.

Como se percebe, o Projeto Escola Plural, na escola pesquisada, parece ter concretizado em parte seus propósitos democráticos e includentes. Os alunos oriundos de famílias das camadas populares, culturalmente desfavorecidas, não são mais *eliminados* de forma brutal e precoce nas escolas de Ensino Fundamental. Em função do princípio da não-retenção escolar, os alunos têm sua permanência na escola garantida. Todavia, os professores e os supostos “contemplados”, logo percebem que não basta *estar* na escola para se obter êxito. O processo de seleção e exclusão escolar mostra-se “diferido e

⁶⁵ O dualismo entre os horizontes utilitarista/credencialista e democrático/formativo, que têm orientado a concepção e a prática pedagógica escolar, é discutido por ARROYO (2000) e foi abordado no Capítulo 2 deste trabalho.

estendido no tempo e, por conseguinte, (...) a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais” (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1998, p. 221) que, no caso, refere-se àqueles alunos que, ao concluírem o Ensino Fundamental, expressam uma incompetência escolar que os desabilita de atuar num nível digno de aceitação na vida e no mundo atual. Pode-se, então considerar que:

“... a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção”. (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1998, p 221)

Assim, a escola em que a pesquisa foi realizada — como a grande maioria das escolas — parece estar mais preparada para atender os “bem-nascidos”, os *herdeiros*, muito embora ela faça parte de um sistema público de ensino que se diz democrático e aberto a todos. Quanto aos alunos oriundos das camadas populares, não têm boas perspectivas quanto ao seu futuro escolar e, sem convicção dos benefícios passíveis de advir de seu processo de escolarização, limitam-se a *sobreviver* na escola. Seguem seu curso escolar pontuado por dificuldades de aprendizagem e por experiências de fracasso. Mas, nem por isso, deixam de afirmar seus desejos, interesses e expectativas — mesmo que moderadamente — em relação à escola. São sujeitos, pois, que, em sua lógica de ação, constroem o sentido da escola junto aos diversos atores que integram o mundo escolar e definem uma relação com o saber que, de certa forma, marca os contornos de sua experiência escolar. (CHARLOT, 2000).

Considerando que os sujeitos envolvidos nos processos educacionais situam-se numa relação própria com o saber e com o mundo, supõe-se que a compreensão da

realidade da escola passa por uma relação dialógica com o propósito de ser desvendada e compartilhada por todos.

Concluindo, pode-se dizer que a prática da não-retenção escolar não detém por si só o mérito de resolver as situações de fracasso escolar vivenciadas pelos alunos das camadas populares, dada a complexidade da realidade que se apresenta na escola investigada. No dizer dos diversos atores, a não-retenção, como elemento isolado, não consegue desfazer os *nós* imbricados no sistema de ensino e reverter o quadro de exclusão que ainda persiste. Sem que os processos de ensino, as práticas pedagógicas e as estratégias escolares se reformulem para adquirirem contornos menos punitivos, seletivos e excludentes, o avanço certamente se mostrará limitado a uma escola que exclui menos, mas que continua excluindo. Considerando, porém, que a nova realidade escolar que se apresenta está ainda sendo percebida e assimilada pelos atores envolvidos e que toda e qualquer mudança requer tempo para sua compreensão e sua afirmação *de fato*, parece pertinente considerar-se que a não-retenção não configura em si um obstáculo à real democratização do conhecimento. Ao contrário, parece constituir-se em elemento importante no processo de construção de uma escola mais democrática e igualitária. Para tanto, o envolvimento maior de todos parece ser determinante ao sucesso da proposta. Esse envolvimento requer não somente o conhecimento da proposta por parte dos atores envolvidos, mas também um certo *convencimento* quanto à pertinência da Escola Plural em possibilitar que os direitos de todos à educação básica sejam efetivamente garantidos.

Os sentidos conferidos à escola são então (re)construídos pelo confronto de idéias, pelos atos de negociação, pelo diálogo. E isso se faz sobre o vivido, *em situação* de

interação entre os diferentes atores em cena, na diversidade de culturas e de saberes a compor histórias singulares que remetem, por vezes, à própria *miséria do mundo*⁶⁶, mas que podem também vir a expressar conquistas e sucessos.

⁶⁶ Referência à obra de Pierre Bourdieu, “A miséria do mundo”.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ARCE, Tacyana. Bomba não educa ninguém. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 6 jun. 2000. Caderno Gerais/Educação, p. 26.
- . Pobreza é excluída da educação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 23 nov. 2000. Caderno Gerais/Educação, p. 27.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 7 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Cap. I: A condição humana, p. 15-30 e Cap. II: As esferas pública e privada, p. 31- 88.
- ARROYO, Miguel G. Assumir nossa diversidade cultural. *Revista de Educação AEC*. Brasília, n. 98, p. 42-50, jan./mar. 1996.
- . A escola humanizada. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 12 jun. 1999a. Suplemento Pensar, p. 1.
- . Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 143-162, dez. 1999b.
- . Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- BAPTISTA, Mônica Correia. *Escola Plural: direito a ter direitos*. SMED - Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte: abr. 1998. Internet:
<<http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm>>

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural*: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, out. 1994.

———. Sistema de Informações do Gabinete do Prefeito. *Políticas sociais básicas*: educação. Belo Horizonte: dez. 1999. Internet:
<<http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/0site/acidade/pbhcidad.htm>>

BARRETO, Elba S. Sá. Contribuição para a democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 34, p. 84-87, ago. 1980.

———, MITRULIS, Eleny. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURGUIGNON, Odile. Sociología de la educación familiar. In: DEBESSE, M. y MIALARET, G. *Aspectos sociales de la educación*. Tratado de Ciencias Pedagógicas, Barcelona, Espanha: Oikos-tau, 1977. V. II, Cap. 6, p. 65-96.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. Cap. 5: Sistemas de ensino e sistemas de pensamento, p. 203-229. Cap. 7: Reprodução cultural e reprodução social, p. 295-336.

———, PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

- BOURDIEU, Pierre. (Coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. Cap. Compreender, p. 693-713.
- . A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org.) *Escritos de Educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998a. Cap. II, p. 39-64.
- . As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org.) *Escritos de Educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998b. Cap. X, p. 229-237.
- , CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org.) *Escritos de Educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Cap. IX, p. 217-227.
- BURBULES, Nicholas C., RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 173-204.
- CANDAUI, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. (Org.). *Currículo*: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 29-42.
- CARRAHER, Terezinha N., SCHLIEMANN, Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 3-19, maio 1983.
- CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de . A escolarização em famílias da classe trabalhadora. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 27-40, ago. 1983.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula*: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999. Cap. II: O “cuidado escolar” como forma histórica da relação adulto-criança, p. 51-97; Cap. III: Ambigüidades, conflitos e

contradições, p. 195- 208; Conclusões, p. 231- 235.

CASTRO, Cláudio de Moura. A arqueologia da reprovação. *Veja*, São Paulo, n. 1678, p. 20, 6 dez. 2000.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 115-129.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995. Cap. 6: A cultura e a escola, p. 123-143.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 43-63, maio 1996.

———. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, RS: ARTMED Editora, 2000.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, ano 9, n. 03, p. 14-16, 1989.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995. Cap. II: Um olhar sobre a problemática do trabalho docente hoje, p. 83-136; Cap. VI: Trabalho docente e profissionalismo, p. 223-266.

CUNHA, Luiz Antônio. A política educacional liberal. In: *O ensino superior: da colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980, p. 228-230.

- CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 447-468.
- CURY, Carlos Roberto Jamil, HORTA, José Silvério Baía, FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1996, p. 5-30.
- , HORTA, José Silvério Bahia, BRITO, Vera Lúcia Alves de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 567-584.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998. 267 p. (Tese, Doutorado em Educação). Cap. 5: O processo de avaliação na sala de aula, p.175-223.
- . (Org.). *Singular ou plural? Eis a escola em questão!* Belo Horizonte: GAME/Fae/UFMG, 2000.
- DANDURAND, Pierre, OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 120-142, 1991.
- DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago. 1992.

- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: ————. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.
- DUBAT, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- FERNANDES, Ângela Maria Cibiac. *O engendramento da indisciplina no cotidiano escolar: um novo problema ou uma velha questão?* Belo Horizonte: Departamento de Educação da PUC Minas, 2000. 252 p. (Dissertação, Mestrado em Educação). Cap. 7 e Conclusão, p. 166- 235.
- FLETCHER, Philip R. A repetência no ensino de 1º Grau: um problema negligenciado da educação brasileira. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 11-41, jan./jun. 1985.
- FONSECA, Claudia. Preparando-se para a vida: reflexões sobre a escola e adolescência em grupos populares. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 144-155, jan./mar. 1994.
- FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GATTI, Bernadete A. Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 5-10, maio 1993.
- HORTA, José Silvério Baía. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1988.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jun. 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 69, n. 163, p. 510-540, set./dez. 1988.

LIÉNARD, G., SERVAIS, E. A transmissão cultural: estratégia das famílias e posição social. In: GRÁCIO, Sérgio, STOER, Stephen. *Sociologia da Educação II*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1982, p. 79-99.

MELLO, Guiomar Namó de (Org.). *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo: Loyola, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: ———. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 9-28.

NASCIMENTO, Gilberto. Ensino Reprovado. *Isto É*, São Paulo, n. 1597, p. 54-56, 10 maio de 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

———. Elementos para uma discussão da relação classes médias/escola. In: VEIGA NETO, Alfredo J. (Org.) *Sociologia da Educação*. Porto Alegre: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT Sociologia da Educação, 1994, p. 132-145.

———. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, n. 7, p. 42-56, jan.-abr.

1998.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: ————. (Coord.) *Os professores e a sua formação*, 3 ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997, p. 13-33.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Repetência, auto-estima e a reconquista da identidade. *Dois Pontos*, Belo Horizonte, v. 4, n. 35, p. 86-88, nov./dez. 1997.

———. *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. 2 ed. São Paulo: Saraiva/Instituto Ayrton Senna, 1999.

PAIVA, Dídimo. Educação na lógica do mercado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 jul. 2000. Caderno Opinião, p. 11.

PARO, Vítor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. Parte I, Cap. 4: O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial, p. 25-32.

———. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PENIN, Sonia T. de S. Política educacional: o revigoramento a partir das práticas cotidianas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 80-85, maio 1989.

———. Repetência escolar: há ganhos? *Folha de São Paulo*, São Paulo, 6 abr. 2000. Caderno Brasil, p. 3.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

———. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

———. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.

———. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

———. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999c.

———. Construir competências e virar as costas aos saberes? *Pátio*, Porto Alegre, ano 3, n. 11, p. 15-19, nov. 99/jan. 2000.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 97, p. 13-20, nov./dez. 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, Otávio de Oliveira. A quem tem servido a educação. *AMAE Educando*, Belo Horizonte, n. 167, p. 38-39, out. 1984.

SCHIVARTCHE, Fabio. Pouco melhor: aumentam os anos de estudo, mas qualidade ainda é desafio. *Veja*, São Paulo, n. 33, p. 55, 8 mar. 2000.

- SCHÖEN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Coord.) *Os professores e a sua formação*, 3 ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997, p. 77-91.
- SEGALEN, Martine. *Sociologia da Família*. Lisboa, Portugal: Terramar, 1999.
- SILVA, Rosalina Carvalho da. O fracasso escolar; a quem atribuir? *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 7, p. 33-41, ago. 1994.
- SILVA, T. Roserley Neubauer da. A democratização das oportunidades educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 34, p. 87-89, ago. 1980.
- SILVA, Rose Neubauer da, DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 7, p. 5-44, 1993.
- SILVA, Rose Neubauer da, et al. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.
- SOARES, Magda. “A escola brasileira é contra o povo” (Entrevista). *Nova Escola*, São Paulo, n. 19, p. 22-24, maio 1988.
- SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969. Cap. 11: A educação e a sociedade brasileira, p. 285-315.
- . *Educação não é privilégio*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/GAME, 2000.

ZAGO, Nadir. Relação escola família: elementos de reflexão para um objeto de estudo em construção. In: VEIGA NETO, Alfredo J. (Org.) *Sociologia da Educação*. Porto Alegre: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT Sociologia da Educação, 1994, p. 146-156.

———. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir. (Org.) *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Cap. I, p. 17-43.

ANEXOS

Anexo A:

ENTREVISTA AOS PROFESSORES SOBRE A NÃO RETENÇÃO E O FRACASSO/SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS DE CAMADAS POPULARES

1. Tempo de exercício da profissão de professor(a) e tempo na escola atual/ relação com a época da implantação do Programa “Escola Plural”.
2. Conhecimento da proposta político-pedagógica da Escola Plural apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, no final de 1994.
3. Primeiras impressões do Programa “Escola Plural”.
4. Avaliação atual da proposta político-pedagógica da Escola Plural.
5. Percepção da política de não-retenção escolar dos alunos.
6. Percepção da relação entre a não-reprovação dos alunos de camadas populares e o sucesso escolar dos mesmos.

- 7.1 Possível ocorrência de mudanças nas expectativas e no trabalho pedagógico do professor (avaliação, organização curricular, “Turmas Aceleradas”, “recuperação” etc.) com a implantação da política de eliminação da reprovação na escola.
- 7.2 Avaliação dessas mudanças pelo professor.
- 8 Percepção pelo professor da política de não-retenção dos alunos na ótica da comunidade escolar (alunos e suas famílias).
- 9.1. Percepção pelo professor das possíveis mudanças observadas nas expectativas de fracasso/sucesso e nas estratégias escolares dos alunos e de seus familiares após a implantação da política de não-retenção escolar (relação família/escola, família/professor, família/aluno, professor/aluno).
- 9.2 Opinião do professor sobre a ocorrência de tais mudanças.

Anexo B:**ENTREVISTA AOS ALUNOS DE CAMADAS POPULARES E SEUS FAMILIARES
SOBRE A NÃO-RETENÇÃO E O FRACASSO/SUCESSO ESCOLAR**

1. Configuração do grupo familiar: membros da família, idade, atividades escolares e/ou profissionais, rede ampliada de relações sociais (amigos, vizinhos, colegas de trabalho etc.), posicionamento frente à formação escolar.
2. Trajetória escolar do aluno/sujeito da pesquisa: ingresso na escola, assimilação da cultura escolar, facilidades/dificuldades escolares, história(s) de fracasso/sucesso escolar antes da política de não-retenção.
3. Compreensão e avaliação do Programa “Escola Plural”.
4. Percepção da política de não-retenção escolar.
5. Situação atual do aluno na escola após a implantação da política de não-retenção escolar.
6. Possíveis mudanças ocorridas nas relações familiares após a implantação da política de não-retenção escolar (orientação quanto às atividades escolares desenvolvidas em casa, apoio ou rejeição/negação face à escola e às exigências escolares, tipo de apoio, incentivo ao trabalho...).

7. Possíveis mudanças ocorridas na relação e nas estratégias de ação do aluno e de seus familiares com os professores e com a escola.
8. Percepção da relação da política de não-retenção com o fracasso/sucesso escolar do aluno.
9. Expectativas de fracasso/sucesso escolar por parte do aluno e de seus familiares antes e depois da política de não-retenção escolar (inclusive expectativas em relação ao futuro profissional e social desse aluno).