UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JUAREZ MELGAÇO VALADARES

A Escola Plural

São Paulo
2008

JUAREZ MELGAÇO VALADARES

A Escola Plural

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,
para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Alberto Villani

São Paulo

2008

Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379(81.51) Valadares, Juarez Melgaço
V136e A escola plural; Juarez Melgaço Valadares; orientação Alberto
Villani. São Paulo: s.n., 2008.
199 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração : Ensino de Ciências e
Matemática) - - Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo.

1. Políticas públicas – Belo Horizonte 2. Qualidade da
educação 3. Administração da educação 4. Prática e
ensino 5. Psicanálise – Educação 6. Reforma do ensino I.
Villani, Alberto, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Juarez Melgaço Valadares

A Escola Plural

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do Título de
Doutor em Educação.

Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alberto Villani (Orientador)

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Paolo Nosella

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Maria Inês Assumpção Fernandes

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Romualdo Portela de Oliveira

Instituição: _____ Assinatura _____

Vai ser doutor-médico!
Quebrei o *contrato*.
Sou professor-doutor.

Para Soneu e Lucy (Em memória)

“Coração cresce é de todo lado”

Para Patrícia.

Agradecimentos:

A todos os meus familiares; irmãos, irmã, cunhadas, sobrinhas e sobrinho, que conviveram com o *estranho e com o íntimo* nessa trajetória. E na vida;

Ao Villani, pelo carinho com que me acolheu ao longo de todos esses anos;

Ao Luiz “Pxu” Prazeres, *início, meio e fim*;

Ao grupo de pertencimento em SP: Bete Barolli, Verônica Guridi, Sérgio Arruda, Marcelo, Helô, Dora, Glauco, Luciana, entre outros;

Aos colegas da PBH, *modelos, suporte e oponentes*: Áurea, Shirley, Macaé, Clemência, Paulo Nogueira, Lucinha, Marílias, Samira, Ricardo, Juliana, Teixeira, Mariano, Juarez Dayrell e Flávia (pelos vinhos em Lisboa), Augusta, César, Odilon, Laura, Tadeu, Hércules, Consuelo, Admir, Soraia, David, enfim, todos aqueles que estiveram comigo na SMED-BH;

Aos *personagens fronteira* na minha vida: Beatriz Alvarenga, Pompeu, Prado, Miguel Arroyo, Maria do Pilar, Maria Inês Fernandes;

Aos professores da USP, meu carinho: Luiz Carlos de Menezes, João Zanetic, Cristiano, Yassuko, Jesúna Pacca, Nídia Pontuschka, Romualdo, Marta Kohl de Oliveira;

Aos colegas da UFSCar: Denise, Alice Pierson, Haydée, Vânia, Carmen

Aos colegas da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pelo conforto na minha estadia por terras lusitanas: Cecília Galvão, Maria Eduarda, Pedro Reis, João Pedro.

Aos amigos que *carnavalizaram* meus tempos em SP: Gabriela, Luciana, Rodrigo, Kátia.

À PBH, que permitiu a vivência desse Projeto de Pesquisa.

À CAPES, pela bolsa de Doutorado Sandwich em Lisboa.

A todos aqueles que lutam por uma escola pública inclusiva, de qualidade, e dionisiaca.

VALADARES, J. M.: **A Escola Plural**. 199p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RESUMO

Percebemos na educação a descontinuidade de políticas públicas que introduzem os ciclos de formação como mecanismos de garantir a inclusão e permanência dos alunos na escola. A Proposta Escola Plural, implantada na cidade de Belo Horizonte em 1995, tem convivido com resistências e desconfianças quanto à qualidade da educação ofertada, e continua suscitando polêmicas até os dias atuais. Neste trabalho, buscamos compreender os impasses criados a partir das novas formas de organização do trabalho escolar contidas na Proposta, e as formas com que os gestores públicos lidaram com essas controvérsias, à medida que foram encontrando dificuldades em concretizar os seus eixos. Estas questões nos remetem tanto a uma indagação sobre as mudanças ocorridas na prática pedagógica, quanto aos seus efeitos na representação que os gestores possuem sobre os sujeitos da instituição. Para tanto, além da análise dos textos públicos produzidos, coletamos os nossos dados por meio de entrevistas realizadas com vinte gestores que fizeram parte da administração desde 1995, na busca das justificativas para as transformações ocorridas na Proposta, bem como os dispositivos de intervenção criados que permitissem resolver os impasses. Apoiados no referencial psicanalítico de René Kaës e em *conceitos* retirados das produções teóricas de Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire, centramos nossa busca nas relações mantidas entre professores, escolas e instituição ao longo deste tempo. Cientes de que a Escola Plural nos coloca frente a questões essenciais da prática pedagógica, acreditamos na possibilidade de criar outros conhecimentos que possam auxiliar os gestores de sistemas públicos de ensino na compreensão das dificuldades inerentes às reformas educacionais.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ciclos de Formação; Psicanálise e Educação; Reformas educacionais; Administração educacional.

VALADARES, J. M: **Plural School**. 199p. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ABSTRACT

Education offers, nowadays, a lack of continuity of public policies which introduce formation cycles as mechanisms of inclusion and stability of students at school. The “Plural School Proposal”, which was established in Belo Horizonte in 1995, has been living with resistance and suspicion about the reality of education which has been offered and it still creates controversy. In this paper, dilemmas created from the new organization forms of the proposal and the way the public managers deal with these problems are discussed. Such questions make us inquire about the changes occurred in pedagogical practices and their effects in the representation that managers have over the institution subjects. For that, besides analysis of produced texts, data was collected from interviews with twenty managers who have been part of the management system since 1995, in search of justifications for the transformations in the Proposal, as well as the attempts of solution for the problems. Based on René Kaës’ psychoanalysis reference and on concepts from Boaventura de Sousa Santos’ and Paulo Freire’s theoretical productions, our search was centered in relations kept among teachers, school and institution. Aware that “Plural School” puts us in front of essential questions of pedagogical practice, we believe we can create other forms of knowledge which can help public managers in understanding of the problems related to educational reformation.

Keywords: Public policies; Formation cycles; Psychoanalysis and Education; Educational reform; Educational management.

LISTA DE SIGLAS

SMED-BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

RME-BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

GCPP – Gerência de Coordenação Política Pedagógica

GERED – Gerência Regional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

CQT – Controle da Qualidade Total

SEE-MG – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

QTE – Qualidade Total na Educação

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

CESMED – Conselho Especial da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SIMAVE – Programa Mineiro de Avaliação da Educação Básica

NAVFE – Núcleo de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	11
1.1 – Justificativa	12
1.2 – A qualidade na educação	20
1.3 – Possibilidades para uma transformação radical da educação pública	25
1.4 – Os caminhos da educação no Estado de Minas Gerais	29
1.5 – Os caminhos da educação no Município de Belo Horizonte	34
1.6 – A Escola Plural	38
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL	57
2.1 – Referencial teórico	58
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	70
3.1 – Contexto geral da pesquisa: a Rede Municipal de Educação	71
3.2 – Metodologia de coleta e análise de dados	73
CAPÍTULO 4 – UM PESQUISADOR EM BUSCA DE SENTIDOS	78
4.1 – Os processos de fundação da Escola Plural	79
4.1.1 – A Escola Plural como fronteira: os papéis ofertados, desejados e impedidos	101
4.1.2 – A dimensão do negativo	123
4.2 – Da Escola Plural como fronteira às fronteiras da Escola Plural	131
4.2.1 – O dentro e o fora da ordem: ser ou não ser plural	139
4.2.2 – Um novo encontro: a Constituinte Escolar	158
4.2.3 – As escolas e a Constituinte Escolar	166
4.3 – O terceiro mandato: abertura ou controle?	170
4.4 – A Escola Plural, seus alunos e a Universidade	180
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO	185
5.1 – Aprendiz da história e das práticas	186
5.2 – A Escola Plural e seus percalços	188
5.3 – As resistências dos professores	196
REFERÊNCIAS	199

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 – JUSTIFICATIVA

Mudanças significativas ocorreram na educação desde o fim da década de 1980, principalmente com a Promulgação da Constituição Federal, em 1988, com a criação do Estatuto da Criança e Adolescente, em 1990, e com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Em seus textos e nos vários desdobramentos específicos, reconheceram, amplamente, os direitos sociais. Em consonância com as reivindicações de todos os setores da sociedade e seguindo uma tendência mundial, essas legislações defendem o acesso e a permanência na educação como direito público, e dever do Estado, para crianças em todas as faixas etárias, principalmente no Ensino Fundamental. Como organizador social, a nova legislação sugere *outro* lugar para os direitos sociais: como produto, reconhece os mesmos direitos a todos; e como processo, a necessidade de difundi-la para a população que, sendo portadora desses direitos, deve lutar para que sejam efetivamente garantidos. Vitor Paro, em coletânea de textos publicados em 2002, mencionava que a passagem de uma escola estatal para uma escola pública somente seria garantida pelo controle democrático da comunidade escolar e da necessidade de se pressionar o Estado, para cumprir o seu dever de universalizar uma escola de boa qualidade.

Essas legislações representam avanços significativos no campo educacional, ao trazer para o debate questões defendidas pelos movimentos sociais: de um lado, a questão da democratização mediante a promoção da descentralização, da autonomia e da flexibilidade (FREIRE, 2005). De outro, a necessidade de se construir uma escola menos discriminatória, que abarque, em seu interior, culturas diversas, e desenvolva plenamente as várias dimensões formadoras do fazer humano. Enfim, trata-se de promover uma concepção alargada de educação (ARROYO, 1998). Deparamos, atualmente, em maior ou menor proporção, com a incorporação, na escola, de parcela da sociedade tradicionalmente excluída da educação básica, bem como saberes, experiências e culturas não valorizados anteriormente. Nas palavras de Paulo Freire (2005), é fundamental que esses setores excluídos estejam presentes e não meramente representados na história. Essa não representação histórica incorpora-se aos discursos acadêmicos e aos textos legislativos, como positividade, incitando-nos ao reconhecimento e à convivência da diferença na proposição de se construir uma nova escola para todos. Questões silenciadas pelos mecanismos excludentes da tradição escolar e nossa herança social são debatidas: as representações construídas sobre o aluno, ancoradas em desempenhos cognitivos ideais padronizados e definidoras da normalidade em educação, bem como aquelas representações sobre as modalidades da relação pedagógica, construídas

unicamente pela experiência docente, são questionadas. Sobre o momento atual, Arroyo (2003, p.19) afirma sobre esse momento:

Quando chega toda essa diversidade, nos assustamos com algo que sempre chegou, pois não é agora que estão chegando à escola, pobres, negros, mulheres. Mas agora eles então gritaram e disseram: “olha a minha cor, olha o meu gênero, olha a minha classe, olha o meu desemprego, olha aí”. E parece que não estamos preparados para isso.

Compreender a chegada desses alunos como um corte epistemológico implica em perceber que carregam, em função de raça, classe, gênero, histórias precárias de vida, todo um sentido próprio do fazer humano histórico, e não um sem-sentido (“Não sei o que fazem aqui na escola”). E esses “novos alunos” que chegam e permanecem nas escolas abrem brechas para repensarmos os limites impostos pela dualidade normalidade /anormalidade ou, pelo menos, exigem a criação de um ambiente escolar menos hostil, para que o diálogo entre as diferenças seja efetivado, ao contrário das legislações e das práticas pedagógicas tradicionais. Dentre essas brechas, destacamos a de não fixar esse sujeito-aluno em uma posição de objeto, passível de prescrições que emanam de um saber totalizante¹. De fato, perceber esses alunos sugere uma revisão dos currículos oficiais e daqueles praticados na escola, das formas de organização escolar, bem como dos critérios de avaliação utilizados na pedagogia do mérito; aponta para uma radicalização, no sentido proposto por Paulo Freire (1982), dos princípios éticos de igualdade, dignidade e emancipação que devem ser mediadores da relação com esses velhos / novos sujeitos. Pelo menos, é preciso sustentar essa nova lógica. Assim, está em jogo o conceito de “qualidade do ensino” ofertado pela escola pública (PENIN, 2000; SOUZA, 2000) e as novas representações, inclusive suas formas híbridas ou mestiças, de uma escola democrática, que tornam obsoleta a oposição tradicionalista entre qualidade e quantidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Ao mencionar os desafios relacionados aos *deficits* quantitativo e qualitativo que a educação brasileira experimenta, Paulo Freire menciona, em entrevista datada de 1989:

É fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os *deficits* referidos na educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares. Entre os oito milhões de crianças sem escola no Brasil não há meninos ou meninas das famílias que comem, vestem, e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atenda plenamente às crianças chamadas “bem-nascidas”, são as crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem a desqualidade da educação (2005, p. 22).

¹ Estamos nos referindo, segundo Villani e Barolli (2006), ao Discurso do Mestre.

No Brasil, tão logo se promulgou a Constituição Federal, foram implementadas políticas que se apoiavam na necessidade de redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais, ampliando a distância entre as conquistas legais e as necessidades de diminuição dos gastos públicos (PARO, 2001; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Portanto, as condições técnicas, físicas e profissionais da imensa maioria das escolas contrastam com os discursos oficiais. Tendo como base as estatísticas sobre a educação básica, do Ministério da Educação, de 1998, Oliveira e Araújo (2005, P. 13) escrevem que,

com efeito, os números apresentados indicam que, apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades sociais e regionais, o que inviabiliza a efetivação dos outros dois princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos.

De maneira crítica, Romualdo de Oliveira (2003) adverte-nos sobre a possibilidade de concretizar tal proposta, devido à crítica sistemática, realizada pelos setores conservadores, da ingovernabilidade que tais legislações acarretaram ao país. Ao analisar o período referente à sua promulgação, menciona o fato de estarmos na contramão da história: enquanto a legislação ampliava os direitos sociais que nunca tivéramos, uma nova onda conservadora propiciava ao capitalismo uma hegemonia ideológica numa extensão anteriormente desconhecida, cujas transformações têm atravessado todo o sistema mundial. Estamos, então, diante dos processos de globalização, fenômeno multifacetado, com dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais e jurídicas articuladas de maneira complexa (SANTOS, B., 2002)².

Segundo Boaventura de Sousa Santos, as principais características desse fenômeno são as seguintes: economia dominada pelo sistema financeiro; processos de produção flexíveis e multilocais; novas tecnologias de informação e de comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio)³. Ainda para esse autor, as implicações de tais mudanças para os países podem ser assim resumidas: as suas políticas

² Segundo Boaventura de Sousa Santos, a globalização não é um processo linear, e muito menos consensual. As principais prescrições surgiram em meados da década de 1980, a partir do chamado Consenso de Washington. Para maiores detalhes, ver referência, 2002.

³ Segundo o autor (2002, p. 31), uma das conseqüências mais dramáticas pode ser vista nos seguintes dados, no que se refere às empresas multinacionais, principal forma institucional da classe capitalista transnacional: das 100 maiores economias do mundo, 47 são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais; 1% destas empresas detém 50% do investimento direto estrangeiro. Além disso, os valores dos três maiores bilionários do mundo excedem a soma do PIB de todos os países menos desenvolvidos do mundo, onde vivem 600 milhões de pessoas (2002; p. 34).

monetárias devem ser orientadas para a redução da inflação e dívida pública, bem como manter a vigilância sobre a balança de pagamentos; a regulação estatal da economia deve ser mínima; redução do peso das políticas sociais no orçamento do Estado, transformando-as em meras medidas compensatórias. Nessa visão, o modelo de desenvolvimento orientado para o mercado torna-se o único compatível com o novo modelo global de acumulação, sendo necessário ao Estado impor políticas de ajustamentos estruturais (SANTOS, B., 2002). Em relação à marginalização social, devem ser adotadas medidas compensatórias que minorem, mas não eliminem a exclusão, condição inevitável ao desenvolvimento ancorado no crescimento econômico e na competitividade a nível global, devido ao papel subordinado que as economias periféricas devem ter, em virtude de relações de dependência política e econômica. O resultado dessas transformações em todo o sistema mundial é a universalização da miséria e do desemprego: “o recente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não retornariam jamais” (Hobsbawn, *apud* FERNANDES, 1999, p. 41).

Nesse contexto, a escola não está imune a essas dimensões e reflete essas mudanças no processo de trabalho, em suas relações com o Estado⁴, na cultura e na sua legitimidade social. Podemos estender as considerações que fez Michael Apple em seu livro de 1989, ao mencionar a sombra da crise econômica, política, cultural e ideológica, que assolava o sistema americano, para o sistema educacional brasileiro:

Em sintonia com isso, as nossas instituições políticas e educacionais vêm perdendo grande parte de sua legitimidade à medida que o próprio aparato do estado vê-se incapaz de responder adequadamente a presente situação econômica e ideológica. Aquilo que se tem chamado de a crise fiscal do Estado tem surgido à medida que o Estado vê-se impossibilitado de manter os empregos, os programas e os serviços que foram conquistados pelo povo após anos de luta (APPLE, 1989, p. 20)

O aumento do desemprego remete-nos sobremaneira, a duas questões relacionadas entre si: por um lado, perde-se a possibilidade de manter o trabalho como eixo psíquico organizador do vínculo do sujeito com a realidade, provocando uma ruptura na possibilidade de representar a si mesmo no futuro, efeito dessa violência cultural/social manifestada no

⁴ Na tentativa de articular a relação entre globalização e educação, em nível teórico, encontramos duas propostas teóricas: a de Roger Dale, que tem como pressuposto a existência de uma *cultura educacional mundial comum*, que procura instituir modelos estandardizados e um mandato de orientações idênticas aos diversos países, buscando um *isomorfismo educacional*, nas palavras de AFONSO (2003). A outra perspectiva sugere a existência de uma *agenda globalmente estruturada para a educação*; nesta, não há propriamente um mandato, mas o que está em causa é a manutenção do sistema capitalista e a hegemonia dos países mais poderosos, e como estas relações afetam as políticas educativas. Para melhor compreensão, ver artigo de Roger Dale, 2001.

contexto atual (FERNANDES, 1999). Frente às novas exigências profissionais geradas na sociedade atual e pelos novos modelos de gestão de recursos humanos colocados, “o mundo dos vencedores torna-se o mundo da exclusão, e os sujeitos (já alienados) não se perguntam se a falta de êxito é um efeito de estrutura. Vive-se como um fracasso estritamente pessoal” (FERNANDES, 1999, p.45). Encontramos-nos, assim, frente a um esvaziamento dos ideais, de aumento das desigualdades, de anomia social generalizada, violência e crise de valores (ZIBAS, 2005). De outro lado, diminui-se a crença nas formas tradicionais de socialização da juventude, dentre elas a escola. Essa desconfiança em relação à função das instituições sociais provoca o questionamento da qualidade da escola pública, uma vez que, apesar da certificação, não se consegue emprego. Vejamos o que nos diz Dagmar Zibas (2005, p. 26), ao mencionar a terminalidade do ensino médio:

Essa falta de perspectiva tende a induzir o estudante a desinteressar-se pelas atividades escolares, e a incentivar comportamentos agressivos. Na verdade, o jovem vive um paradoxo: de um lado, sabe que precisa do certificado do ensino médio para a obtenção de um emprego formal; por outro lado, também percebe que, mesmo que obtenha o certificado, suas chances no mercado de trabalho são muito pequenas.

Sobremaneira, qualquer fracasso da escola, em termos de mobilidade social, é de responsabilidade do sujeito-aluno, que não se esforçou adequadamente na aquisição de seus conhecimentos. Apesar da crença de que a escola serve para ampliar a probabilidade de ascensão social, as evidências indicam que tem havido pouca diminuição na correlação entre origem social e êxito escolar (APPLE, 1989)⁵. Ser competitivo, para atender ao mercado, ou ser um aluno passivo, adequado ao ambiente escolar, eis as exigências ambíguas que se espera dos alunos na escola; aqueles que, em seu interior, fugirem a esses padrões *imprecisos* são considerados ameaça à ordem e merecedores da exclusão. Silenciada a fragilidade e a impotência, gera-se uma evasão/repetência à sombra, na qual os alunos se auto-excluem devido ao vexame e à culpa: “a produção da vergonha é o complemento necessário, no campo psíquico, para a manutenção da ideologia do sucesso, no campo social” (FERNANDES, 1999, p. 44). Podemos compreender, sob esse viés, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), promovido pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento econômico (OCDE), de 2001, aplicado aos jovens com idade de quinze anos, em 32 países. No que se refere à motivação e ao engajamento nas estratégias de

⁵ Referindo-se à sociedade americana, o estudo de Jencks, citado por Apple (1989, p. 27) revela não apenas que as recompensas econômicas devido ao nível educacional são duas vezes maiores para as pessoas que já são economicamente privilegiadas, mas, pior ainda, que os estudantes negros, mesmo tendo concluído o segundo grau, não obterão nenhuma vantagem significativa.

aprendizagem, a maioria dos alunos que participaram do teste afirmou que **a escola é o lugar para o qual não querem ir** (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Ramon de Oliveira (2003), ao discutir a relação entre as posições políticas empresariais, próximas daquelas propostas pelo Banco Mundial, e as condições atuais da educação brasileira, salienta a crítica feita pelos empresários diante da fragilidade do sistema em formar mão-de-obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho. Uma das proposições feitas para solucionar a crise estaria no campo do gerenciamento, decorrente da crítica feita ao papel interventor do Estado. Forja-se, segundo o autor, um senso tecnocrático que abre poucas brechas para se pensar a educação fora da lógica privatista e do mérito individual como explicação das diferenças sociais. Torna-se visível, desde a década de 1990, um *outro* discurso *inovador*, de cunho desenvolvimentista, com fortes críticas à improdutividade da escola pública: o controle da qualidade total⁶, marcado pela adequação de conceitos e objetivos educacionais às necessidades econômicas, componentes de uma *outra* produtividade de cunho empresarial. Conceitos tão em voga pelos educadores progressistas, tais como envolvimento, disponibilidade pessoal, trabalho em equipe, auto-desenvolvimento, criatividade, motivação, formação contínua, alteram-se e se misturam, criando um *falso consenso* ou mesmo um não-diálogo, no cotidiano da sociedade: um mito de neutralidade técnica é recriado, pois não há conflitos, uma vez que todos concordam que há um *deficit* de qualidade na educação. Nesse sentido, a teoria do capital humano, com uma nova roupagem (FRIGOTTO, 1998), continua como referência importante na interpretação e nas respostas dadas pelas políticas conservadoras aos problemas educacionais. Encontramos um novo pacto ou uma *feliz aliança* (FILHO, D, 2003) entre educação, desenvolvimento e mobilidade social, presente nas orientações dos organismos internacionais para as reformas das políticas públicas para a educação. Um modelo nada encantador, que pressupõe uma abertura e uma disponibilidade do sujeito para adesões passivas e sem grandes conflitos à lógica empresarial, de competitividade e produtividade. É essa nova roupagem que permite falarmos em *mudança para nada mudar*, isto é, um corte nas experiências e saberes construídos no passado, de

⁶ O Controle da Qualidade Total representa, na verdade, uma continuidade de um movimento de idéias iniciadas na década de 1930 do século passado. Um sucinto histórico deste movimento pode ser visto em texto de Lucília Regina de Souza Machado, 1994. Segundo diversos autores, o CQT constituiu-se em numa ofensiva de um *novo* consenso neoliberal, cujo movimento teria perdido o fôlego nesse início de século. Essa visão é discutida em coletânea organizada por Álvaro Gomes (2001), principalmente no artigo de Nilton Vasconcelos: *A Qualidade Total acabou?* Mesmo reconhecendo o esvaziamento da euforia inicial, o autor se pergunta se esse vazio deve-se ao fim do movimento ou se pelo incremento de suas principais prescrições no Estado, bem como seu cimento ideológico no seio da sociedade, e daí não ser mais necessário manter toda aquela movimentação inicial.

forma que o trabalhador *sem memória* adquira novas competências e novas relações com o conhecimento para sua adequação – acesso e permanência – no mercado de trabalho. Ao discutir sobre a articulação entre processos sociais e representações psíquicas presente nesse silenciamento progressivo, Maria Inês Assumpção Fernandes (2005) aborda esses pactos que se mantêm mudos, porém atuantes, e resultantes de uma inserção social a qual transforma o sujeito em transmissor de uma herança que o precede e o seguirá, dentro de uma organização na qual é sujeito ativo e objeto passivo. A autora concentra sua análise na qualidade inconsciente da ação (violência) e da submissão e adesão (passiva) neste contexto, estendendo-a para os vários âmbitos da vida. Vejamos:

São esses pactos que fixam a identidade transcendental do sujeito humano. Eles dão facilmente lugar à instauração de *acordos repetitivos históricos* e a pactos corrompidos que se expressam pelas várias formas de violência: nas discriminações contra a pessoa, no trabalho, no trânsito, na escola, nos esportes, no âmbito policial (FERNANDES, 2005, p. 30).

Todavia, é arriscado pensar que o único discurso possível sobre a educação, e que possibilita alguma inteligibilidade, venha sob a ótica mercantilista. Tal visão equivale a deixar sem sentido outro princípio orientador sobre a organização das formações e instituições sociais, e, de alguma forma, qualquer outro discurso. Assim, outros mapas, práticas e discursos são criados, mesmo que, às vezes, dispersos, ocultos, silenciados; discursos questionadores das mesmas coisas – domínio, produção e trabalho – mas a partir de outro olhar – as brechas, o consumo e o prazer (MARTIN-BARBERO, 2006). Sob esses outros olhares, a desumanização é distorção, e não vocação histórica; por um lado, é denúncia de uma adesão a uma estrutura impessoal, alienante, e, por outro, anúncio de outras possibilidades (FREIRE, 1982); a crise que vivemos cria paralelamente um vasto terreno de experimentações sociais, desconsiderados pela filosofia dominante, e cria opções para novas escolhas históricas, uma vez que toda globalização é um localismo globalizado (SANTOS, B., 2002). Além disso, investigações mais acuradas das experiências vividas pelas pessoas nos tempos atuais não mostra uma vitória monolítica das ideologias neoliberais (APPLE, 1989); cresce a valorização dos processos culturais, e, a partir desses, o assinalamento de percepções das dimensões inéditas do conflito social e a formação de novos sujeitos, bem como formas novas de rebeldias e resistências (MARTIN-BARBERO, 2006). No campo da educação, as legislações em vários países, centradas na ótica dos direitos sociais, e ancoradas nos diversos textos internacionais vêm, desde o início do século XX, propagando uma luta mundial por uma educação para a cidadania democrática (MONTEIRO, 2001; ESTEVÃO, 2006). Nos dizeres de Maria Eduarda Moniz Santos (2005), trata-se da construção de uma educação

em/pela/para a cidadania, que coloque como linhas de força a diversidade, a liberdade, a justiça, a solidariedade e a democratização do conhecimento, consolidando-se como uma visão de educação em que as representações sobre o papel da ciência não seja um obstáculo epistemológico para a construção de outros saberes.

Percebemos, sob essa multiplicidade de agenciamentos, o surgimento de conceitos híbridos, fronteiriços, palavras-obstáculos, que marcam o debate no campo da educação: o conceito de qualidade (VALADARES, 2002b), o de competências e habilidades (OLIVEIRA, Ramon, 2003), flexibilidade, descentralização e autonomia (ARROYO, 2000; KRAWCZYK, 2002), e quase-mercados (AFONSO, 2003; SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Conceitos que, utilizados de forma desvinculada de seus modelos de construção, adquirem roupagens diferenciadas; ora com valor emancipatório, voltados para uma dimensão mais plural da formação humana, ora com um valor conservador, sancionado pela troca mercantil. Salientamos, assim, a existência dessas várias racionalidades e regulações da ação social e pública, umas mais burocráticas, empresariais, modernizadoras, neoliberais, e outras mais cidadãs e críticas. Dessa forma, estamos tanto presos a uma herança social que acompanha a prática docente ao longo dos séculos quanto a esses novos agenciamentos, os quais transversalizam as várias dimensões da vida nos tempos atuais. Tal fato sugere que não apenas esses agenciamentos correm paralelamente, mas também se mesclam em nossas ações e práticas cotidianas, não são excludentes, não estamos plenamente em um dos lados. Numa leitura de Boaventura Santos (2001), esses agenciamentos perpassam as políticas públicas, que oscilam entre dois pólos: de um lado, a proposição de uma educação cosmopolita e cidadã; de outro, uma educação de mercado, e diversos mecanismos de hibridação entre elas. Da mesma forma, os rituais escolares, compreendidos como intermediários entre uma cultura produzida historicamente e atravessados por essas várias dimensões na atualidade, são igualmente perpassados por essas regulações, que vão se metamorfoseando, hibridizando em formas mais ou menos explícitas, em função do contexto histórico e político em nível local ou nacional. Pode haver, assim, a hegemonia de uma determinada ordem de regulação em detrimento das outras, motivo de conflitos, antagonismos e resistências.

Nessa caminhada, não se pode perder de vista essas dualidades que permeiam as práticas e que tentam delinear as fronteiras entre seus extremos, atingindo nosso fazer cotidiano e a nossa inserção na instituição. E, dentro desse jogo de forças, as ambigüidades vão marcar tanto o imaginário social quanto a aplicação prática, nas escolas brasileiras, dos direitos contidos na Legislação. Decorre desses fatores a importância de aprofundarmos a mestiçagem entre essas racionalidades e como elas tomam formas em diversos discursos e

ações escolares. As perguntas que nos fazemos: *Quais representações sobre a função social da escola estão sendo construídas ou reforçadas a partir destas contradições? Como garantir o acesso e a permanência das crianças e jovens na escola, com um ensino de qualidade, no atual contexto? Queremos realmente democratizar a escola?*

1.2 – A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

É nesse emaranhado de agenciamentos que assistimos no Brasil, a partir de 1990, a diversas reformas educacionais enquadradas pelas legislações mencionadas. Segundo Oliveira & Araújo (2005), em uma perspectiva histórica, três significados distintos de qualidade foram construídos: o primeiro refere-se ao acesso à escola; outro relacionado à idéia de fluxo e distorção série-idade; e o último, à idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes de larga escala.

Se, por volta de 1930, cerca de 60% da população tinham acesso à escola primária de quatro anos, em 1990, aproximadamente 80% (de um total de 26,5 milhões na faixa etária de 7 a 14 anos) estavam matriculados no ensino fundamental de oito anos. Em 1997, esses valores chegavam a 94%, de um total de 29 milhões (PENIN, 2000). Ainda segundo Portela & Araújo (2005), somente na década atual o país atingiu os índices de escolarização obrigatória alcançados pelos países da Europa desde meados do século passado. Nesse caso, a comparação entre a qualidade da escola na atualidade e o saudosismo dos tempos passados deve ser pensada em termos do público atendido nestes períodos. Nessa direção, à medida que a escola se abre para maiores parcelas da população, surge uma seletividade interna: no período entre 1970 e 1990, os índices de evasão e repetência atingiram valores enormes em quase todo o país, tendo como uma de suas justificativas a presença dos alunos pertencentes às classes sociais mais baixas na escola. A oposição entre quantidade e qualidade é questionável, uma vez que

não se pode pensar em qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos. O ensino ganhou qualidade, na medida em que se abriu tendencialmente à totalidade da população... não dá, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população. Esse é o ponto. (Beisiegel, 1981, *apud* PENIN, 2000, p.24)

Ampliada a democratização no que se refere à oferta (pelo menos na faixa etária entre 7 e 14 anos), o conceito de qualidade desloca seu foco para as condições de permanência do aluno na escola. Em estudo mencionado por Sônia Penin (2000), uma parcela substancial dos alunos, embora permaneçam oito anos na escola, atingem no máximo a 3ª série escolar; dados

de 1998 do Ministério da Educação mostram que, no final da década de 1980, de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam-se (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Assim, o combate às altas taxas de evasão e repetência, em conjunto com o incremento de medidas que procuravam fazer uma correção de fluxos no ensino fundamental, passava a ser o centro das políticas educacionais. Nessa direção, com o objetivo de debelar estes índices, surgiram legislações em vários estados e municípios, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, com a proposta de criação de ciclos de escolarização⁷, em seus diferentes formatos (ciclos de formação, ciclos de alfabetização, ciclos de aprendizagem e avanços progressivos), e, subjacente a cada uma dessas formulações, a idéia de progressão continuada (SOUZA, 2000; PENIN, 2000; BARRETTO; MITRULIS, 2001; BARRETTO; SOUZA, 2004; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Apesar de poder se observar uma queda nos índices de repetência, inferida pelo maior número de alunos que, em 2002, chegaram ao fim do ensino fundamental, Portela e Araújo (2005) questionam o fato de que esses dados sejam totalmente explicados pela introdução dos ciclos, uma vez que essa diminuição era percebida mesmo anteriormente à sua implantação, devido à preocupação das políticas educacionais em combaterem aqueles índices. Por outro lado, apesar da diminuição da taxa de repetência no período de 1981 a 1997 e sua relativa estabilidade após essa data, os índices continuam em patamares extremamente elevados (FRANCO, 2004)⁸. Além disso, segundo dados de 2002, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), 62,2% dos alunos do ensino fundamental estudavam em escolas que adotavam exclusivamente o regime seriado, fazendo com que os ciclos possuam uma dimensão ainda pequena para fazer diferença significativa no país:

Considerando o conjunto de escolas brasileiras com ensino fundamental em 2002, públicas e privadas, encontra-se que 19,4% organizavam o ensino fundamental em ciclos; 10,9% adotavam unicamente os ciclos e 8,5% combinavam ciclos e séries, conforme dados do censo escolar do INEP. (BARRETTO; SOUZA, 2004, p. 35)

Apesar de formatos diferenciados em diversos municípios e estados, em termos da organização do tempo dos ciclos e da proposição de uma nova organização do trabalho escolar, a implantação do ensino organizado em ciclos, em substituição ao sistema seriado, sempre foi motivo de polêmicas. Em primeiro, a idéia de que propor ciclos para regularizar os

⁷ Estamos considerando o conceito de ciclos tal como proposto nas políticas atuais, uma vez que encontramos em diversas legislações anteriores a mesma expressão. Estudos sobre as trajetórias dos ciclos no Brasil, bem como a situação atual, podem ser vistos nos trabalhos de BARRETTO; MITRULIS, 2001; BARRETTO; SOUZA, 2004; FRANCO, 2004.

⁸ Percentuais de repetência, em 2001, por série, segundo censo do INEP (FRANCO, 2004, P. 33): 1ª: 32%; 2ª: 20%; 3ª: 17%; 4ª: 14%; 5ª: 24%; 6ª: 17%; 7ª: 16%; 8ª: 15%.

fluxos escolares estaria próximo de uma concepção neoliberal da educação, relacionada ao corte de gastos e ao enxugamento da máquina administrativa, ou seja, incidia diretamente sobre questões pertinentes à demissão dos governos em relação ao financiamento da educação básica, e a regulação dos sistemas por novos modelos de gerenciamento (CUNHA, 1994; OLIVEIRA, D; 2003). Em segundo, a idéia da necessidade de se criar uma avaliação mais formativa e processual que respeite as diversidades culturais e cognitivas dos alunos, necessidade associada ao princípio da não-retenção⁹; fundamentando-se esse princípio em diversas produções teóricas, ele se constituiria em ferramenta necessária para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Atualmente, ocupa um lugar central nas políticas educacionais e textos acadêmicos e é fonte de debates entre múltiplos atores sociais (ARROYO, 2000; PARO, 2001). Por fim, as dificuldades na implementação de proposições desse tipo, devido tanto ao distanciamento entre as formulações teóricas e a situação precária das condições de trabalho (ZIBAS, 2001); as resistências dos professores com relação à perda do poder atribuído às antigas formas de avaliação (DALBEN 2000a, 2000b; CORREA, 2000); as representações geradas sobre a qualidade da escola formatada em ciclos no imaginário da comunidade escolar (GLÓRIA, 2003); e falhas nos dispositivos criados pelos gestores dos sistemas de ensino em criar vínculos entre a nova proposta e o professor, mantendo este numa posição de apego à prática pedagógica anterior, ou criando situações de infidelidade normativa (JEFFREY, 2006), e são fatores postos como inviabilizadores da concretização do sistema de educação organizado em ciclos.

A principal questão apontada refere-se ao fato de que, frente às críticas e à massificação e a permanência dos alunos, sem nenhum procedimento de distinção ou classificação interna, coloquem a todos em uma correnteza que não os leva a lugar nenhum (DEROUE, 2002). O discurso que sobrevém é a de uma escola pública que não consegue competir com as escolas da rede privada, tanto na preparação para o trabalho quanto para o prosseguimento de estudos. Deparamos com diversas vozes que exprimem a banalização da educação pública, uma vez que seus processos de certificação não são legitimados pela sociedade. Paralelamente, aparecem os testes de avaliação em larga escala, como forma de legitimar e monitorar a qualidade de ensino¹⁰. No Brasil, a partir da década de 1990, foram criados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o Exame Nacional de Cursos, para o Ensino Superior, de entre

⁹ Voltaremos a essa questão posteriormente neste trabalho.

¹⁰ Não iremos detalhar os processos reguladores referentes à criação da avaliação em larga escala no Brasil. Um exame da ação normativa federal, concernente à avaliação da educação básica, no período entre 1995 a 2002, pode ser visto em FREITAS (2004).

outros. Além desses, diversos outros sistemas de aferição de desempenho foram desenvolvidos em vários estados do país.

A partir de diretrizes curriculares específicas para diferentes etapas do ensino fundamental, são criados exames padronizados, aplicados em todo o país, que verificam se o aluno aprendeu os conteúdos prescritivamente elaborados. Segundo Romualdo de Oliveira e Gilda de Araújo (2005; p. 12),

essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade da educação enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino.

Porém, ressaltamos um paradoxo importante colocado pelos testes de larga escala no cotidiano escolar: à medida que se constrói, nos discursos oficiais, a importância de uma avaliação formativa e processual, que permita acompanhar os ritmos diversos de aprendizagem, por outro lado, os testes de larga escala colocam sua ênfase nos resultados. Atualmente, o que se percebe, no meio docente, é a criação de formas de atuação que contemplem as duas orientações, gerando mecanismos de fragmentação das práticas escolares.

Do ponto de vista teórico, diversos autores têm analisado essa passagem de um “Estado Formador” para um “Estado Regulador” por meio do conceito de “quase-mercado em educação” (AFONSO, 2000; SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Na visão desses autores, tal conceito concerne à adoção de uma cultura gestonária no setor público, induzindo a mecanismos de controle mais sofisticados, tendo como finalidade intervenções específicas nos sistemas de ensino. A lógica subjacente é a de que competição gera qualidade. Segundo Afonso (2000), essa combinação de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público aumenta substancialmente o controle sobre as escolas. Concomitantemente, a divulgação pública dos resultados induz em pressões para a realização de novos modelos de gestão e acarreta o aumento da competição no sistema público. Ficamos aqui com as palavras de Oliveira e Araújo (2005; p.18):

Enfim, as políticas de avaliação mediante *testes* padronizados como o SAEB, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir de seus resultados, ou seja, não possuem validade consequencial.

No que se refere aos últimos resultados obtidos, as avaliações em larga escala no país, bem como as pesquisas realizadas, não têm demonstrado queda na qualidade do ensino que possa ser atribuído ao sistema organizado por ciclos, ainda que, em ambos, os resultados ainda tenham muito que melhorar (MENDONÇA; BARRETTO, 2006). Sobremaneira, a publicação dos baixos resultados cria a imagem de que a má qualidade é uma característica intrínseca da escola pública. Parte desses efeitos reflete-se nas representações que setores da sociedade possuem sobre o sistema público: uma escola que não transmite conhecimentos, que é incapaz de salvar o sujeito do desemprego e cuja exclusão ocorre em seu próprio interior. Entendemos, tal como sugere Paolo Nosella (1998), que chegamos ao fim de século XX mutilados, uma vez que a escola pública brasileira cumpriu apenas parcialmente sua promessa de democratização do ensino. Ficamos aqui com a indagação do autor: estamos sem saída ou com um único caminho a seguir?

Acreditamos que a experiência vivida pela comunidade de Belo Horizonte, com a implantação de uma nova legislação governamental para a educação – a Escola Plural – em 1995, com uma forte perspectiva de ação pelo/no cotidiano escolar, vai representar uma mudança de foco; ao identificar, tornar visível e dar credibilidade a práticas escolares diversificadas e já existentes, a Escola Plural propõe um diálogo com essas práticas, articulando-as em um novo enquadramento teórico. Numa perspectiva de enfrentamento radical do fracasso escolar, a Escola Plural propõe mudanças profundas na cultura escolar, uma vez que

Ela não pretende mudanças pontuais; busca antes chegar às grandes questões que dão sentido ao pensar e fazer a educação. Implica um movimento de confronto com os pensamentos e valores, representações, culturas escolares e profissionais, com a própria imagem de educadores (BARRETTO; SOUZA, 2004, p.40).

É nesse sentido que encontramos motivação para compreender os vínculos, criados e reinventados, conflituosos e fecundos, entre alunos, professores, gestores, e a Proposta Escola Plural: como uma brecha para se pensar criticamente a razão metonímica (SANTOS, B; 2004). Estamos, assim, em busca dos efeitos produzidos pelas mudanças ocorridas no sistema de ensino e nas escolas, após a sua colocação em cena para toda a cidade.

Antes, porém, procuraremos contextualizar aspectos teóricos relacionados à introdução dos sistemas organizados em ciclos no Brasil. A seguir, faremos um breve histórico da Educação em Minas Gerais nas últimas três décadas, pois as mudanças ocorridas após 1982 são consideradas partes da gênese histórica da Proposta Escola Plural (CASTRO, 2000). A intenção é localizar alguns elementos que julgamos pertinentes e que propiciaram,

em nosso entendimento, a ampliação do espaço simbólico na educação, e, dessa forma, permitiram a formulação da Escola Plural.

1.3 – POSSIBILIDADES PARA UMA TRANSFORMAÇÃO RADICAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Torna-se importante aprofundarmos a compreensão sobre a construção de políticas públicas cujas respostas às questões anteriormente formuladas se assentem em valores emancipatórios, éticos e políticos, que são, em nossa perspectiva, respostas necessárias para fundamentar a defesa de outra *qualidade* para a educação pública. Seguindo Fernandes (2005), cabe-nos tanto compreender e lutar contra as conhecidas formas de exclusão quanto identificar as novas roupagens pelas quais esses mecanismos permanecem nas instituições, de forma a não silenciar as questões estruturais colocadas pelas novas racionalidades no trabalho. Assim, a percepção de que a escola apenas reproduz a lógica mercantil, numa perspectiva inexorável, implica em se deixar cair nas tentações das dicotomias em que nos perdemos na compreensão do mundo, nos dizeres de Paulo Freire (2005). Conseguir superar a escola seletiva e excludente no Brasil implica na possibilidade da produção de uma ruptura histórica. Quando as perversas desigualdades existentes na sociedade, escondidas nos bairros de nossas cidades, chegam a nossas escolas, a pergunta que sempre surge é: *o que fazer?* Independentemente das dúvidas que perpassam o cotidiano escolar, na tentativa de responder a essa pergunta, não podemos nos omitir a ela. E são essas dúvidas e incertezas que recolocam o ser humano como problema de si mesmo, levando-nos a perguntar se a escola realmente reproduz univocamente essa desumanização ou se pode, pelo contrário, contribuir para outras vias neste processo, isto é, exercer o ofício de ensinar-aprender a ser humanos? Para Miguel Arroyo, podemos

começar por equacionar pedagogicamente os limites e possibilidades vividas pelos educandos que temos, não que sonhamos e gostaríamos de ter. Se esses limites raíam as fronteiras da desumanização, entender que a primeira tarefa da escola e nossa tarefa é que o pouco tempo de escola não seja uma experiência a mais de desumanização, de trituração de suas esperanças roubadas de chegar a ser alguém. A escola pode ser menos desumanizadora do que a rua, a moradia, a fome, a violência, o trabalho forçado, mas reconheçamos, ainda, as estruturas, rituais, normas, disciplinas, reprovações e repetências na escola são desumanizadores (2000, p.58)

Nesse sentido, acreditamos que o regime de organização escolar por ciclos acarreta mudanças significativas no ambiente escolar, colocando em cena a tensão entre o peso da

tradição instituída, por um lado; e da transformação e mudanças, por outro; tensão que merece certa *curiosidade epistemológica*, no sentido proposto por Paulo Freire (1996). Conforme mencionamos, a implantação de ciclos sugere uma mudança na cultura escolar e sua concretização está relacionada a diferentes âmbitos, “que vão do técnico ao político, do social ao individual”, e dos conflitos decorrentes dessas ordens, segundo Maria Inês Fernandes e Ianni Scarcelli (2005; p. 79). A pergunta que insiste: É possível equacionar esses conflitos na construção de políticas públicas? Se afirmativo, qual o papel dos gestores nessa empreitada?

Cabe mencionar que essa tensão também foi vivida, de maneira significativa, na introdução da seriação nas escolas de Minas Gerais, como mostra o trabalho de Luciano Filho (2001). Segundo ele, é extremamente importante, no debate que vivemos na atualidade, entre os sistemas organizados em ciclos e o sistema seriado, compreender a gênese histórica desse último, de forma a não naturalizá-lo como a única forma de organização do trabalho docente, e sim tecido em um determinado contexto histórico. Se, por um lado, o autor sugere um paralelismo entre essa forma de estruturação escolar e o modelo taylorista de organização dos modos de produção, por outro aponta as dificuldades apresentadas pelos professores, naquela época, em se adaptarem a essas novas formas do fazer pedagógico, exigindo tempos para que o sistema seriado fosse concretizado como nova forma de organização escolar.

Também a idéia de ciclos não é inédita no país¹¹, apesar de que a sua ampliação para vários estados e municípios ocorreu principalmente após a década de 1990. Em concordância com Barreto e Souza (2004), três políticas públicas municipais, ancoradas na idéia de ciclos, podem ser destacadas nesse período: as reformas educacionais nas cidades de São Paulo, em 1992; Belo Horizonte, iniciada em 1995; e do município de Porto Alegre, a partir de 1992. Apesar de experiências diferenciadas tanto na forma de gestação da proposta quanto na sua continuidade, as autoras levantam que as três possuem traços em comum, centrados na radicalidade contida na mudança, quais sejam: assunção de uma postura radical de mudança das estruturas excludentes da escola; forte acento no trabalho coletivo, e no fortalecimento da gestão democrática da escola; busca de uma relação mais dialógica entre as experiências dos

¹¹ Segundo Sônia Penin (2000), a primeira experiência talvez tenha ocorrido na Rede estadual de São Paulo, de 1969 a 1972. Em seguida, a experiência foi adotada em Santa Catarina, de 1970 a 1984, e no Rio de Janeiro, de 1979 a 1984. Após 1982, o ciclo básico firmou-se, surgindo novamente em São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988). Em Minas Gerais, uma experiência pedagógica – Sistema de Promoção por Avanços Progressivos – foi aprovada e implantada em 34 escolas da Rede estadual de Educação a partir de 1970. Além disso, em 1976 foram criadas turmas de aceleração de estudos, destinadas a alunos das quatro primeiras séries com atraso na escolaridade. Para maiores detalhes da implantação, seus eixos norteadores e resultados, ver CASTRO (2000).

alunos e o conhecimento disciplinar; especial empenho na superação do regime seriado, e suas consequências em relação à retenção e seletividade escolar. Segundo as autoras, essa radicalidade é explicada, em parte, pela intensa participação dos estados da Região Sul e Sudeste nos movimentos de luta pela renovação da sociedade brasileira, no período de transição democrática após a ditadura militar. Nesse caminho democratizante, a educação ganhava um novo fôlego. Paulo Freire indica-nos os apoios dessa radicalidade em uma proposta “molhada de ideologia” e diretividade política, isto é, numa “relação dialógica” com as práticas cotidianas:

É preciso afirmar que de forma alguma poderíamos pensar em estender às escolas – cuja vida diária, cujo mundo de relações afetivas, políticas, pedagógicas, constituem para nós o espaço fundamental da prática e da reflexão pedagógicas – os resultados de nossos estudos de gabinete para ser postos em prática. Por convicção e razão pedagógica recusamos os “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. (FREIRE, 2005; p. 43).

E, seguindo essas trilhas abertas, o centro das inovações pedagógicas são as relações dialógicas mantidas entre os diversos atores da instituição. Tais inovações significam abrir/ampliar espaços de invenção de novas experimentações na escola e apoiadas pelas políticas públicas progressistas. Não se muda a “cara da escola por decreto”, como afirma Paulo Freire; não se trata, assim, de substituir um discurso totalizante por outro, e sim sustentar a abertura de espaços que permitam que cada professor/escola faça as suas construções, dentro dos limites e possibilidades com que se defrontam. Dessa forma, o cerne das novas reformas é perceber as estruturas escolares e sociais, e os valores a elas associados, como o interjogo educar–ser educado como sujeitos humanos:

Aí situados, passa a ter centralidade devida, perguntar-nos se as estruturas escolares como parte das estruturas sociais permitem essas aprendizagens, ou pelo contrário, se essas estruturas e suas lógicas impedem, dificultam que os educandos se formem e se desenvolvam como humanos (ARROYO, 2000; p. 60)

De forma semelhante, a noção de não-retenção também não é recente no meio educacional, isto é, faz parte de um percurso histórico, com idas e recuos. Os artigos de Almeida Júnior, em 1956, e Dante Moreira Leite, em 1959, oferecem argumentos educacionais consistente para a adoção da promoção automática (PENIN, 2000); dentre eles, as consequências negativas da reprovação para as crianças e adolescentes: a produção de um sentimento de incapacidade e o não reconhecimento dos valores da escola. Almeida Júnior e Dante Leite, em seus respectivos textos, aliavam à proposta de mudança a melhoria das condições concretas de trabalho nas escolas, bem como a necessidade da capacitação dos

professores para o enfrentamento dos desafios. Dante Moreira Leite já discutia, naquela época, as possíveis causas de resistência da escola e dos professores à promoção automática: “a aceitação da escola como seletiva; a admissão da existência e da necessidade de se formar classes homogêneas; e a crença de que o castigo e o prêmio são formas adequadas de provocar ou acelerar a aprendizagem” (PENIN, 2000, p. 27). Dentre os vários autores citados ao longo deste trabalho, favoráveis aos princípios da não-retenção, Vitor Paro menciona que muitos professores têm se preocupado mais com o fato de os alunos passarem sem saber do que com o fato de eles não aprenderem, colocando a importância da supressão da reprovação como *locus* privilegiado de análise das práticas pedagógicas,

na medida em que não se pode, por meio da retenção escolar, responsabilizar o aluno pelo fracasso educativo, é preciso procurar no funcionamento de toda a escola e do sistema de ensino as causas geradoras deste fracasso, bem como as medidas estruturais que precisam ser tomadas (PARO, 2001, p. 158).

Esse breve histórico sobre alguns princípios que têm norteado as questões pedagógicas no cenário atual são importantes para que possamos delinear melhor a perspectiva deste trabalho. O nosso principal objetivo é analisar os processos de implantação da Escola Plural iniciada em 1995, durante a gestão da Frente BH Popular, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Conforme já mencionamos, a adoção de ciclos de formação tem feito parte de diversas reformas educacionais no Brasil, ancorada em um discurso sobre a necessidade de se construir uma escola de direitos. Porém, em muitas cidades, encontramos reestruturações que têm gerado hostilidades e desconfianças e, muitas vezes, foram interrompidas abruptamente, com diferentes justificativas (BARRETTO; MITRULIS, 2001). Tais interrupções, próprias de um mandato político de governo, aparentam mais uma questão referente a certos modismos nas formulações educacionais do que um real interesse em efetivar transformações na educação. Porém,

A despeito destas controvérsias suscitadas pela introdução dos ciclos nas redes escolares, as quais têm envolvido os profissionais do ensino básico, pais e alunos, estudiosos do assunto e a população em geral, e sido, em parte, alimentadas pela mídia, são ainda escassas as pesquisas direcionadas à análise dos efeitos produzidos pelas eventuais mudanças ocorridas nas escolas e nos sistemas de ensino após a adoção destas medidas (BARRETO, SOUZA, 2004; p. 37).

A Proposta Escola Plural encontra-se nesse enquadramento, porém se mantendo até os dias atuais. Acreditamos que, além de uma reorganização administrativa dos serviços, houve uma tentativa de superar um conjunto de representações que se tem sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e criar outro lugar para professores, comunidade escolar e

Instituição. A Escola Plural tem sido objeto de estudo de diferentes autores e pesquisadores, que procuraram investigar aspectos relacionados ao currículo (MOREIRA, 1999), aos processos de avaliação (CORREA, 2000), a questões relativas às formas de implementação da proposta (SOARES, 2002; DALBEN, 2000b), as relações entre os saberes docentes e os seus múltiplos apoios nas estruturas de trabalho (ARROYO, 2000), além das representações construídas pelos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar – gestores, profissionais da educação, pais e alunos – desde a sua implantação (GLÓRIA, 2003). O mote principal deste trabalho constitui-se então, nas seguintes questões: *Como os gestores procuraram garantir a proposta ao longo desse tempo, diante da resistência tanto na dimensão sociocultural quanto política? Qual o significado que podemos atribuir a esta resistência? Como o texto público foi se modificando em função destes percalços? Quais as justificativas dadas pelos gestores públicos para estas modificações na Proposta?*

Longe de se tentar uma compreensão ‘totalizante’ da proposta, procuraremos fazer uma leitura das relações entre gestores, professores, alunos e comunidade de uma determinada instituição, em suas relações de mútua determinação. Dessa forma, buscaremos o lugar que os sujeitos e grupos vêm ocupando na relação com outros sujeitos e órgãos institucionais, e como esses mesmos agentes representam as relações vividas entre eles e deles com a proposta.

1.4 – OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Para que possamos compreender os caminhos da construção da proposta Escola Plural, listaremos alguns pressupostos fundamentais construídos no campo educacional no período de transição democrática, no Estado de Minas Gerais. Na transição do governo militar dos anos 1960 e 1970, para o regime democrático no início dos anos 1980, constituiu-se grandes movimentos sociais, em diversos estados do país, empenhados em reivindicar às classes dirigentes os benefícios gerados pelos anos de desenvolvimento econômico. Em Minas Gerais, as eleições de 1982 colocaram Tancredo Neves, do PMDB, e todo um conjunto de forças progressistas que o apoiaram, no Governo do Estado. Essa nova direção canalizava os interesses da maioria da população, representando, naquele momento, um salto qualitativo no papel do Estado e na sua articulação com setores da sociedade para a definição de prioridades públicas. No campo da educação, Neidson Rodrigues já nos escrevia, em 1985: “buscam-se iniciativas no campo da democratização interna da escola, na expansão das ofertas educacionais, na ênfase à qualidade da educação, no debate aberto sobre a função da escola, fatos que estão a apontar novos caminhos para a educação brasileira” (1985, p. 24).

De um lado, os movimentos sociais reclamavam uma expansão de vagas e ampliação do tempo de escolarização nas redes públicas, questionando o papel das instituições que, até então, atendia timidamente as populações das classes sociais mais pobres. De outro, o grande movimento de renovação pedagógica, a partir da década de 1980, atingiu, de maneira significativa, grande parcela dos profissionais da Rede Estadual de educação e da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), dentre outros. De acordo com Elza de Castro (2000, p.17), “o movimento de renovação pedagógica, no sentido de uma escola pública de qualidade para as camadas populares, sempre esteve presente no ideário da democratização da educação mineira”. Na dimensão teórico-conceitual, os profissionais da educação entravam em contato com teorias e práticas construtivistas, principalmente com os resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e que atraía um grande número de professoras alfabetizadoras a seminários e grupos de discussão. Além disso, uma parcela significativa dos profissionais participava do movimento sindical, visando reivindicarem melhores salários, e condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento de projetos específicos, que melhorassem o rendimento dos alunos com maiores dificuldades.

Um grande marco foi o 1º Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983, tendo como Secretário de Estado da Educação, Octávio Elísio Alves de Brito. O Congresso, expressão do enorme anseio de democratização das políticas públicas para a educação, teve grande repercussão no Estado, tanto pela participação de enormes parcelas da comunidade escolar quanto pela presença de várias entidades sindicais e grupos dos movimentos sociais. Três grandes eixos perpassaram o encontro: promover um diagnóstico da situação escolar no Estado, com ampla participação da comunidade escolar e da sociedade em geral; conhecer as propostas pedagógicas em andamento em diversos projetos das escolas, que captassem as experiências desde a alfabetização até os serviços de administração e supervisão escolar; e, por fim, sistematizar as propostas dos vários segmentos da comunidade escolar para a construção de uma nova política para a educação (RODRIGUES, 1985). As deliberações do Congresso esbarravam, inclusive, em tradições arraigadas no meio político. Em entrevista concedida a Nelma Fonseca (2003), Neidson Rodrigues menciona a pressão dos deputados na época contra as decisões do Congresso:

Por exemplo, naquele momento, a Assembléia se colocou contra a eleição direta de diretores, e até contra os colegiados e as comissões municipais, porque achava que as comissões e os colegiados estavam substituindo o papel que o deputado fazia: de ser representante do povo (FONSECA, 2003, p. 157)

No campo da organização do trabalho escolar, os debates realizados ao longo do Congresso auxiliaram os gestores na discussão do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) nas escolas da rede estadual, implantado a partir daquele ano, e que teve grande repercussão na educação. O ciclo básico apontava para uma nova modalidade de organização escolar: os dois primeiros anos do ensino de 1º Grau seriam ininterruptos, proporcionando maior flexibilidade nos tempos escolares, de forma que a alfabetização atendesse os ritmos e as necessidades específicas dos alunos.

Após mudanças na gestão, devido às eleições estaduais, ocorreram profundas transformações na educação da rede estadual, principalmente no período compreendido entre os anos de 1991 a 1998¹²:

Com o emblema “Minas Aponta o Caminho”, o Governo de Minas Gerais anunciou, no início dos anos 90, as mudanças que transformariam o sistema público estadual de ensino com uma grande reforma, capaz de elevar os patamares de qualidade e eficiência da educação para o próximo milênio. (OLIVEIRA, D; 2003, p.77)

Consubstanciava-se, no sistema estadual, a articulação da educação com o paradigma do Controle da Qualidade Total (CQT). Para tanto, estabeleceram-se contatos e uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG) e a Fundação Christiano Ottoni, da Escola de Engenharia da UFMG, visando ao desenvolvimento da Qualidade Total na Educação (QTE). Inicialmente, em 1991, a SEE-MG tornou públicos os principais compromissos e prioridades daquele governo, dentre eles: garantir o ingresso e a permanência do aluno na escola, assegurando-lhe um ensino de qualidade; garantir a aprendizagem de conhecimentos mínimos e implantar mecanismos de acompanhamento deste aluno que permita corrigir deficiências ao longo do processo, diminuindo a repetência; garantir material escolar e merenda; implantar um plano de carreira para o magistério e estímulo ao aperfeiçoamento profissional; prover a escola de pessoal qualificado e de recursos materiais e financeiros adequados; garantir a participação da escola no planejamento das ações educacionais, garantindo meio para prover a autonomia pedagógica (OLIVEIRA, D; 2003).

Daisy Cunha (1994), ao analisar o impacto da proposta em suas implicações pedagógicas, concluía, em 1994, que os desafios teóricos e os compromissos assinalados não

¹² Conforme mencionamos, não temos o objetivo de aprofundar exaustivamente a reforma na rede estadual, e sim apontar alguns elementos, neste período, que irão marcar a discussão na Rede Municipal de Belo Horizonte, na época da implantação da Escola Plural. Além disso, cabe aqui ressaltar as descontinuidades nas propostas da SEE-MG, ao longo deste período. Após 1998, com novas mudanças na gestão, inicia-se o Projeto “Escola Sagarana” que, mesmo mantendo algumas prioridades semelhantes, pode ser considerada uma contra reforma ao período anterior, opondo-se, principalmente, ao padrão tecnicista e ao viés autoritário daquele projeto.

seriam vencidos pelo Programa da Qualidade Total, já que tal programa limitava a reforma apenas às paredes da escola, utilizando-se de velhos mecanismos de alienação do trabalho: tornava dispensáveis as questões políticas; utilizava da mesma instrumentalidade tecnicista para medir e controlar os resultados da produtividade escolar; encarava a escola como um sistema funcionalizado, o qual podia ser controlado, uma vez que existia uma separação entre meios e fins.

Dalila Andrade de Oliveira (2003), em pesquisa sobre a reforma educacional da rede estadual, chega a algumas conclusões importantes sobre a gestão educacional nesse período. Primeiramente, o que se viu foi uma descentralização para a escola de decisões de segunda ordem (elaborar calendários, planos de obras e reformas do prédio, etc), mantendo concentrado, nos órgãos gestores superiores, o poder de decisão sobre as formulações referentes à eficácia das ações desenvolvidas na escola. Em termos financeiros, percebeu-se a transferência de serviços sem recursos suficientes. Notou-se o lançamento de campanhas que apelavam para apoios empresariais e parcerias comunitárias na manutenção e na administração do sistema, sendo a racionalidade do sistema avaliada em termos de relações quantitativas entre custo e benefício. Enfim, para gerenciar o sistema de forma instrumental, o Estado evidenciava os fins e tornava menos disponíveis os recursos para atingi-los. Coerente com esse projeto, os processos de municipalização do ensino ocorreram de forma extremamente abrupta em Minas Gerais, por meio de transferências de escolas do ensino fundamental da Rede estadual para as redes municipais. Segundo a pesquisadora, nos anos de 1997 e 1998, ocorreu um decréscimo significativo das matrículas na rede estadual, e simultaneamente, um salto enorme nas matrículas das redes municipais. Tem-se que tanto o regime de cooperação entre os entes federados quanto o regime de participação financeira das diferentes esferas públicas viram-se corroídos pela rapidez com que o Estado reduzia o tamanho de sua máquina, em prol do discurso da importância da municipalização e da construção de consensos sobre a educação como prioridade, e não como agenda de negociação entre partidos políticos.

Em nossa compreensão, os mecanismos criados para superar os obstáculos da evasão e repetência, e da distorção série-idade, adquiriam significados apenas na dimensão técnica, com mudanças na forma de seqüenciar o percurso escolar: a criação de dois ciclos de quatro anos e com a progressão continuada dentro de cada um dos ciclos. Sendo a progressão continuada considerada pelos gestores uma medida drástica, contou com diversos cursos de capacitação dos professores, com o intento de que pudessem lidar melhor com os novos processos de avaliação e à gestão estratégica dos recursos pedagógicos. Porém, muito pouco

investimento se fez nas condições materiais das escolas. Com as resistências e dificuldades advindas da progressão automática, principalmente entre os professores, associava-se a implantação dos ciclos como mera redução de custos por parte do Estado, pois contou tanto com poucos recursos no que se refere à materialidade escolar, quanto aos benefícios para a categoria docente. Nesse sentido, a denominada *gestão estratégica dos recursos* confundia-se com as ações governamentais relacionadas à redução da máquina administrativa, e a educação não ficava alheia a essas intervenções.

A descentralização na gestão dos recursos humanos tinha como meta a racionalização de pessoal e maior agilidade e aproveitamento de pessoal. No caso dos docentes, não houve nenhuma mudança na forma de contratação de professores, isto é, o Estado permaneceu sem realizar concursos públicos, mantendo um grande contingente de “professores designados”, professores que possuem precárias condições de trabalho, não têm a certeza se renovarão seus contratos ao término de cada ano e não gozam dos mesmos benefícios trabalhistas que os efetivos. Houve, por certo, o fortalecimento da direção da escola, e da gestão colegiada, com as vagas para diretor sendo preenchidas por via seletiva interna, seguida da escolha pela comunidade, mas considerado muito pouco para a chamada “grande reforma do milênio”.

Em nossa compreensão, o que foi recusado, chegando mesmo a se tornar invisível, nessa proposição da Qualidade Total da Educação, foi exatamente a mola mestra da escola: os saberes locais, isto é, os saberes docentes e as experiências já disponíveis, e a compreensão de que há na escola um “clima” que metaboliza as prescrições externas de forma complexa. Podemos inferir que, na separação percebida entre concepção e execução, os saberes docentes, bem como as práticas pedagógicas cotidianas, foram evocados apenas quando houve uma referência à necessidade de “diminuir as resistências” e/ou “tornar as práticas mais produtivas em consonância com as prioridades propostas”. Pressupõem de certa forma que, definidos os resultados, cuja proposição se fez de maneira rigorosa, basta corrigir as aplicações que incidem sobre os meios, caso aqueles não sejam alcançados.

Façamos mais perguntas: *Que efeitos na concretização das reformas educacionais provocariam o fato de se levar em conta os saberes locais? Teriam menor chance de reversibilidade? Induziriam a outras transformações na escola e no sistema de ensino? Até que ponto a proposição de autonomia escolar não levaria os conflitos ideológicos e as pressões corporativas para o cotidiano escolar, provocando uma paralisia em sua tarefa básica?*

1.5 – OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

De forma semelhante ao ocorrido no Estado, é eleito Prefeito de Belo Horizonte, em 1988, Pimenta da Veiga, com grande apoio da população da cidade e trazendo em seu programa de governo propostas de democratização da educação face aos anseios da comunidade escolar e à efervescência política da época. É indicada, como Secretária Municipal de Educação, a professora Maria Lisboa, participante da Secretaria Estadual de Educação em 1982, trazendo em sua bagagem as complexidades da experiência daquela gestão. Como prioridade da gestão municipal, e fruto de reivindicações dos movimentos sociais e da comunidade escolar, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), realizava, em 1989, eleições diretas para a direção de suas escolas. Por meio dos decretos publicados em 03/02/1989 e 28/02/1989, aconteceram, em 29/03/89, as primeiras eleições, a partir do voto universal de professores, funcionários, pais e alunos maiores de 16 anos. Elza Castro (2000; p. 27) menciona sobre as eleições diretas para a direção de escola:

Encontrando inicialmente resistência na Rede Estadual de Ensino, esse processo efetivou-se, a partir de 1989, na Rede Municipal de Ensino. O texto legal prescrevia a eleição direta e secreta, podendo candidatar-se professores e especialistas em exercício na escola. Como mandato de dois anos, era permitida uma recondução.

Até aquela data, o provimento desses cargos era feito por indicação política, sem participação da comunidade escolar. Simultaneamente, a criação dos colegiados escolares e a instituição da Assembléia Escolar, como instância máxima de deliberação escolar, ampliavam a democracia das escolas, criando um espaço de debates que auxiliavam nas formulações de projetos pedagógicos mais comprometidos com o perfil do aluno atendido e direcionados à melhoria da qualidade de ensino.

Como forma de legitimar os avanços que vinham acontecendo nas escolas, organizou-se 1º Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no fim do ano de 1989 e início de 1990. Na sua fase preparatória, os temas foram discutidos em cada unidade escolar, com a participação ampla de toda a comunidade e a elaboração de uma síntese por cada escola. Tais sínteses constituíram os documentos por regionais, e a fase final, em forma de plenária, contou com a participação de representantes dos vários segmentos de todas as escolas. Algumas questões, que constam no documento final do Congresso (BELO HORIZONTE, 1990), merecem ser ressaltadas. No que se refere aos processos de democratização das escolas, os diversos temas debatidos foram definidores da política municipal a partir daquele ano, resultando em avanços inegáveis para a educação pública: a

legitimação e a consolidação do Colegiado Escolar (50% pais e alunos; 50% funcionários da escola), com um tempo de mandato de dois anos para os seus membros, com a definição de legislações específicas, com os deveres e as normas de funcionamento; a definição da Assembléia Escolar como instância máxima de deliberação das escolas municipais. Simultaneamente, legitimou e consolidou a eleições diretas para diretor e vice-diretor das escolas por meio de voto direto e universal, para um mandato de dois anos, sendo garantida a participação de todos os membros da comunidade. A constituição dos grêmios estudantis e associação de pais e mestres é outro ponto destacado no documento. Iniciava-se um deslocamento dos planejamentos e organizações educativas dos órgãos da secretaria municipal para as escolas, com a vinculação entre gestão democrática e projeto pedagógico. Assim, as assembléias, colegiados, grêmios e associações de pais passaram a se configurar oficialmente no interior das escolas: decisões a serem tomadas, definições sobre os gastos do orçamento escolar¹³, votação do calendário escolar, resolução de conflitos internos, deliberações sobre a organização do trabalho escolar, enfim, todas essas questões passaram a ter ações efetivas em diversos momentos da vida escolar.

Em relação ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos, enumeram-se as seguintes deliberações do Congresso: a criação de tempos na carga horária semanal do professor (redução de 20% do horário em regência), para elaboração de projetos e tempos de estudo; a atribuição de 20% da carga horária total da escola para o desenvolvimento de projetos globais e coletivos, analisados e aprovados previamente pelos órgãos gestores; atribuição de tempos escolares para os coordenadores de área (quinze horas a mais) eleitos pelos seus pares, nas escolas de 5ª a 8ª série e 2º Grau, com o objetivo de promover as discussões internas e acompanhar o desenvolvimento dos projetos temáticos; garantia de remuneração para atividades extraturno, com a introdução de jornadas de trabalho excedentes e a possibilidade de aumento do quadro de pessoal, em função de projetos a serem implementados; por fim, a criação de tempos específicos para reuniões coletivas nas escolas de pré-primário à quarta série, com duas horas semanais para estudos e procedimentos didáticos, com dispensa de alunos. Segundo Elza de Castro (2000, p. 28),

A elaboração da proposta pelo coletivo da escola permitiu à Rede Municipal de Ensino caminhar na direção de uma escola pública mais coerente e condizente com o contexto sociopolítico e cultural de sua realidade. Tal proposta permitia a aproximação da escola à comunidade onde estava inserida, comprometendo mais os professores com a aprendizagem de seus

¹³ Cada escola possuía um Caixa Escolar, responsável pela utilização dos recursos financeiros no cotidiano escolar. Os caixas escolares foram reestruturados em outros mandatos. Voltaremos a esse ponto ao longo deste texto.

alunos, criando alternativas concretas para garantir atendimento adequado ao aluno e incentivando a maior e melhor participação dos pais e, conseqüentemente, propiciando melhores resultados pedagógicos.

Simultaneamente à criação de tempos e espaços para a formação dos professores no interior das escolas, cabe ressaltar, no que se refere à capacitação dos docentes, a proposta surgida no Congresso da criação de um centro especializado para treinamento e aperfeiçoamento de alfabetizadores, atualização e “reciclagem” de professores, e que favorecesse a promoção de pesquisadores pela própria Rede. O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) foi criado em 1991, fato determinante na construção de um novo projeto que apenas se vislumbrava. Se, no momento originário, houve um cadastramento de professores para compor a sua equipe, atualmente o CAPE é composto por profissionais da própria Rede, selecionados por meio de entrevistas e projetos apresentados, e cada membro selecionado possui dedicação exclusiva ou um “cargo excedente”, podendo permanecer no CAPE durante um tempo máximo de quatro anos. Nesse período, ele se forma, via assessoria externa ou grupos de discussão e/ou temáticos, e, simultaneamente, participa dos processos de acompanhamento sistemático e formação em serviço das escolas pertencentes à RME-BH. O texto final do Congresso (BELO HORIZONTE, 1990) ressalta que, apesar do grande saldo positivo, o 1º Congresso teve dificuldades em definir uma política unificada para toda a Rede, diante da diversidade de práticas existentes. Mesmo assim, pode ser considerado o ponto de partida para as transformações na educação em anos posteriores.

Com essas conquistas de novos tempos e espaços, originados na articulação entre os movimentos dos trabalhadores e os gestores, as escolas foram construindo projetos pedagógicos em consonância com os ideais que se propagavam na Rede, procurando atender às demandas também reivindicadas pela sociedade¹⁴. Ocorreu, dessa forma, uma explosão de projetos inovadores nas escolas, como: projetos de alfabetização, criação de turmas intermediárias (nas quais os alunos não eram reprovados), incremento das salas ambientes, projetos “adendados” e turmas de alunos que ficavam na escola em tempo integral; projetos por áreas e temas contemporâneos, recuperação paralela; projetos de música; dança; literatura; teatro; e jogos lúdicos. Em diversas escolas, surgiram estratégias de reorganização dos tempos e espaços criados por grupos de professores envolvidos na necessidade de garantir o acesso e a permanência dos alunos numa experiência mais formadora e de melhor qualidade. Nesse

¹⁴ Estamos no referindo não apenas à ampliação de escolas e vagas, mas também à manutenção do Cadastro Escolar único, criado em 1974, em conjunto com a Rede estadual de Ensino. Nesse sentido, encaminhavam-se os novos alunos que chegavam à rede pública para escolas mais próximas de suas casas.

cenário, o processo de idealização e a realização de projetos comprometiam o destino da instituição, dos professores e dos alunos; uma redistribuição de lugares e papéis modificava a inserção e o fazer institucional, e alimentava novas demandas nas escolas da cidade. Começava, nessas escolas, a ser construída outra história. Para Castro (2000, p.28)

No estudo feito em uma das escolas municipais ressaltava que o Projeto Político-Pedagógico marcou um grande avanço na condução do processo educativo da escola procurando desenvolver um ensino significativo capaz de combater o fracasso escolar, que era assustador nos estabelecimentos de ensino da periferia de Belo Horizonte, principalmente, nas vilas e favelas.

Porém, um conflito já se delineava na RME-BH: de um lado, escolas que resistiam às medidas em cursos, como a definição de eleições diretas para o cargo de diretor e o fim dos processos de seleção para ingresso dos alunos. Eram as escolas mais antigas da Rede, principalmente aquelas que tinham turmas de Ensino Médio. Seus argumentos ancoravam-se na possível queda da qualidade do ensino, em função da inserção de “um novo aluno”, e a destituição de poder do diretor e dos professores, em decorrência das novas formas de participação da comunidade. Por outro lado, as experiências significativas que emergiam nas outras escolas encontravam entraves na legislação vigente (5692/71), que coibia mudanças na grade curricular ou na organização seriada, o que trazia uma grande instabilidade nos projetos pedagógicos em andamento, que tinham de ser “aprovados” juntos às inspetoras do Conselho Estadual de Educação ano após ano. Tal conflito começava a demarcar uma divisão entre docentes que defendiam, de um lado, uma volta ao passado, com o fim daquelas medidas e, de outro, aqueles profissionais que assumiam a necessidade de uma maior radicalidade por parte da Rede para construir uma escola mais inclusiva.

Em 1993, iniciava-se a gestão da Frente Popular em Belo Horizonte, com a eleição do Prefeito Patrus Ananias, que trazia em seu programa de governo a necessidade de se criarem diretrizes gerais da política que orientassem as mudanças necessárias para garantir e ampliar os direitos sociais em todas as áreas. Para Glauro Miranda, Secretária Municipal de Educação, nesse período,

Foi esse o desafio colocado pelo Prefeito. Fazer avançar a rede municipal, bem qualificada do ponto de vista de seus docentes, que já havia dado os primeiros passos na direção de uma gestão mais democrática e participativa, e já trabalhava com projetos pedagógicos de escolas, mas onde ainda persistiam elevados índices de reprovação e evasão (2003; p. 161).

1.6 – A ESCOLA PLURAL

Mostramos, ao longo desse histórico construído, que a educação em Belo Horizonte encontrava-se em um cenário com múltiplas entradas. Um período histórico com várias alternativas práticas, as quais são, dentro dos limites de seus condicionantes objetivos e subjetivos, viáveis para as forças políticas e sociais em disputa. Porém, com a chegada de uma frente de esquerda ao governo – *Frente BH Popular* – nas eleições de 1992, criaram-se enormes expectativas, no meio da comunidade escolar, quanto à resolução de antigos impasses presentes na educação, principalmente os conflitos referentes à melhoria das condições de trabalho e à implantação de um plano de cargos e salários para o magistério¹⁵. Na visão dos administradores públicos, vários desafios estavam colocados na educação, conforme é mencionado no Relatório de Atividades do período 1993-1996 (BELO HORIZONTE, 2007)¹⁶: o primeiro relacionava-se à construção de uma política educacional para a RME-BH, a qual preservasse as singularidades dos projetos existentes nas escolas, mas que os fizessem avançar e, simultaneamente, motivar a criação de novas experiências em outras unidades; o segundo, nomear professores para as escolas recém-inauguradas, completar os quadros de professores das demais, inclusive para a reposição de aulas não ministradas no ano anterior. Em terceiro, promover a construção de prédios definitivos para quinze escolas instaladas em prédios alugados e em situações precárias de funcionamento. Outro desafio referia-se à política salarial, com a ausência de um plano de carreiras que valorizasse o quadro do magistério, além da necessidade de uma recomposição nos salários, os mais baixos dos últimos tempos. Havia, também, a necessidade de um redimensionamento na distribuição de professores na Rede, pois os quadros de professores nas escolas centrais, ou naquelas bem localizadas, eram completos ou com número maior de profissionais, porém carente nos bairros distantes e de difícil acesso. Outro desafio relacionava-se à educação especial, iniciada na gestão anterior, com a criação de três escolas, mas cuja precariedade de funcionamento e improvisos era visível, e cuja materialidade era mínima, de forma semelhante às condições das outras escolas. Por último, um grande desafio era o próprio quadro da Secretaria Municipal de Educação, carente de infra-estrutura administrativa, e extremamente centralizadora em suas ações, devido à falta de um sistema estruturado de pessoal.

¹⁵ Os anos anteriores, apesar de melhorias significativas no plano pedagógico, foram marcados por greves anuais dos professores municipais por melhores salários.

¹⁶ Tais desafios foram desenvolvidos também no texto de Glaura Vasques de Miranda, 2003.

No ano de 1993¹⁷, foi criado o projeto “Evasão e Repetência”, pela então Secretária de Educação, Sandra Starling, que tinha como foco um estudo mais aprofundado que pudesse direcionar o trabalho a ser desenvolvido nos anos subsequentes. A área de abrangência do diagnóstico seriam as escolas que tiveram um índice de aprovação inferior a 60%. Nesse sentido, foram detectadas 37 (trinta e sete) escolas, cujos índices de aprovação variavam entre 31,89% a 59,88% em 1991¹⁸. Em diversas reuniões realizadas entre os gestores, e deles com representantes de escolas, foi feito um primeiro diagnóstico sobre a situação da escola e as possibilidades em concretizar o Projeto. No documento, alguns itens merecem destaque: a crítica sobre a precariedade da materialidade das escolas e a falta de professores; a ausência de capacitação, e conseqüente questionamento sobre o papel formador do CAPE; e o desprezo pelo ensino noturno, por parte da SMED-BH. Indagações e afirmações pelos representantes da escola, vistas no documento, chamaram a nossa atenção, uma vez que demonstravam certa desconfiança instalada com as últimas diretrizes de governo: “São onze anos de falação e nenhuma inovação pedagógica.” “Qual seria a contrapartida da SMED-BH neste momento?” “A Secretaria estava realmente comprometida em resolver os problemas que seriam levantados?”

O projeto foi desenvolvido por meio de entrevistas e de aplicação de questionários, com todos os segmentos das escolas (pais, alunos, professores, diretores, coordenadores e supervisores) com a intenção de se construir um diagnóstico mais aprofundado do problema, bem como levantamento de propostas. No relatório final¹⁹, foram evidenciados os seguintes indicadores: a falta de motivação e o desinteresse dos alunos no ambiente escolar; a ausência de um currículo comum para as escolas da rede; a falta de condições básicas de trabalho (salários, laboratórios, bibliotecas, quadras, espaço para atividades, computadores); a carência de cursos de capacitação e a falta de professores em diversas disciplinas. Respostas que, em nosso entendimento, faziam parte do já-sabido pelos gestores.

Porém, no fim daquele ano (1993), ocorreram mudanças na administração municipal. Na educação, assumia como Secretária Municipal, a professora da UFMG, Glaura Vasques de Miranda, e, como Secretário Municipal Adjunto, Miguel Arroyo, também professor da UFMG. Nessa mudança, houve um deslocamento nas formas tradicionais de se abordar as

¹⁷ Para uma melhor compreensão da constituição histórica da RME-BH, até 1992, e a complexidade da gestão pública à medida que a mesma foi se abrindo para novos públicos, ao longo do tempo, ver a dissertação de mestrado de Shirley Miranda (1998).

¹⁸ Dados retirados de texto de circulação interna da SMED, denominado Projeto Político-Pedagógico, s/d.

¹⁹ Tivemos acesso apenas a um dos relatórios, datado do início de 1994. Pelo grande número de dados obtidos, não sabemos se houve alguma tabulação mais formal; porém, acreditamos que este relatório é representativo das questões pertinentes a toda RME-BH.

questões sobre a evasão e repetência; a necessidade de um exame mais acurado sobre o saber docente acumulado nas práticas já existentes nas escolas da Rede, e a se perguntarem sobre o que essas ações traziam de novidade, de enriquecedor, para os conhecimentos já familiarizados:

A construção coletiva deste projeto demandou longas reuniões com professores, especialistas, pais e alunos em quase todas as escolas da RME, seminários e debates regionais no CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Tais reuniões tinham como objetivo avaliar os projetos pedagógicos existentes e buscar os eixos ou diretrizes comuns para toda a rede. Daí emergiu a Escola Plural, um projeto que, partindo das experiências acumuladas, está implantando uma nova concepção de educação e mudanças profundas na estrutura de organização dos tempos, espaços e processos escolares (MIRANDA, G; 2003; p.161)

No final de 1994, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, apoiada por uma parcela dos professores da Rede Municipal de Ensino, apresentava ao Município a proposta político-pedagógica **Escola Plural**. No Caderno de apresentação da proposta, conhecido como Caderno Zero (BELO HORIZONTE, 1994), a SMED-BH assumia, como proposta de Governo, a pluralidade de práticas pedagógicas em curso em diversas escolas da cidade, cujos eixos recusavam o papel de agentes de uma exclusão escolar e social. O documento inicial propunha uma reflexão conjunta, a partir do diálogo com essas práticas, sobre os princípios, as teorias, as metodologias e os critérios de avaliação que justificavam os processos de exclusão escolar e, dessa forma, pensar os direitos de inclusão e de proteção social a serem exercidos em todos os espaços estruturais do cotidiano (SANTOS, B, 2004). Além disso, colocava a exigência de novos caminhos institucionais para a garantia do direito popular à educação e à realização plena de todos como sujeitos socioculturais. Dessa forma, foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação, em 12/12/1994, para apreciação, a proposta da experiência pedagógica denominada Escola Plural, como meio de legitimar as práticas inovadoras e transgressoras já em andamento na grande maioria das escolas municipais. No âmbito jurídico-político (AMARANTE, 1999), desvendava-se uma brecha na legislação vigente, que possibilitava legitimar aquelas experiências:

Respeitando a singularidade dos projetos pedagógicos de cada escola, foi possível estabelecer os eixos pedagógicos principais que deveriam ser considerados em toda a RME. O pluralismo de idéias, valorizado pela própria Constituição Federal ao estabelecer os princípios da educação no Art. 206, poderia ser um dos eixos fundamentais da proposta. A legislação vigente era muita rígida, mas deixava uma abertura para inovações pedagógicas no Art. 64 da Lei 5692/71, que até então tinha sido pouco utilizada em Minas Gerais (MIRANDA, G. 2003, p. 162)

Em 07/06/1995, com os processos de implantação já em andamento, foi dado o parecer favorável pelo relator do Projeto, no Conselho Estadual de Educação, validando a experiência por um prazo de 4 (quatro) anos. Além das avaliações internas que ficariam por conta da própria SMED-BH e seus órgãos internos, ficou subentendido que, após aquele tempo, a Prefeitura contrataria um “grupo da UFMG”, com vistas a avaliar a Proposta quanto à consecução de seus objetivos.

Neste contexto, podemos considerar as práticas denominadas emergentes não como práticas a serem institucionalizadas, no sentido de constituírem o produto da Escola Plural, mas como instrumentos de diálogos entre os diversos sujeitos da instituição, com o intuito de superar os mecanismos excludentes da escola pública (FREIRE, 1982). Na representação dos gestores, o importante era captar a direção coletiva inferida a partir da multiplicidade de experiências. Vejamos como o Caderno Zero (BELO HORIZONTE, 1994) apresenta essas experiências para o público:

Na multiplicidade de reuniões que acontecem nas escolas, percebemos que, além das medidas propostas nos Projetos Político-Pedagógicos, muitas outras acontecem na sala de aula, nas oficinas, nas equipes de área, e, sobretudo, na maturidade de cada profissional. Há muitas surpresas guardadas nas gavetas. A Rede nem sempre conhece toda a riqueza de ações significativas nela existente. A autonomia da escola pode levar a uma auto-imagem parcializada. É necessário reconstruir o retrato total da Rede Municipal na multiplicidade de experiências emergentes. Estas têm de ser captadas pelos profissionais como totalidade. Não são fatos isolados deste ou daquele profissional, desta ou daquela escola, são materiais diversificados que apontam nas mesmas direções; que direções são essas? Apontam novas lógicas; que lógicas são essas? Apontam nova concepção de escola; que escola é essa?

Uma nova concepção de escola era gerada no recolhimento e na articulação entre essas múltiplas experiências; a possibilidade de aproveitar as riquezas contidas nestas práticas nos sugere a necessidade de um tratamento teórico, dentro do qual concepção e execução não sejam percebidos como pólos dicotômicos. Essa virada configurou-se, por sua vez, na proposição de estratégias de implantação por caminhos pelos quais não se admitiam certezas *a priori*, e sim uma convocação para a problematização do cotidiano, novas ações, reflexões sobre essas ações, isto é, a construção de um *ser mais* (FREIRE, 2005). Nesse sentido, o desafio colocado aos gestores era sustentar os imprevistos e incertezas dentro de um enquadramento que permitisse manter os espaços abertos para os impasses e conflitos presentes em toda mudança. Assim, captar essas novas lógicas implicava, segundo o texto, em desenvolver uma sensibilidade política “grávida de uma nova ideologia” (FREIRE, 2005); legitimar as experiências frente aos órgãos fiscalizadores e normativos significava

desconstruir a visão de neutralidade da educação e incorporar politicamente aquelas práticas como práticas do governo. Subjacente a essa idéia, havia uma valorização dos profissionais da educação, sempre associada a compromissos com a aprendizagem dos alunos, a competência no trabalho e a maturidade na organização do cotidiano escolar. Deparamos com a construção de uma política educacional da “periferia para o centro”, cuja diretividade e segurança seriam dadas pelo fortalecimento da autonomia das escolas na construção de suas práticas, a partir das novas lógicas resultantes das direções apontadas pela sistematização das experiências transgressoras:

Com frequência, somos cobrados de falta de direção. Temos medo de não conseguir equacionar direção com autonomia, possivelmente porque nos formamos no mesmo movimento social que acredita na construção democrática da sociedade, do Estado, e das instituições como a escola. O medo não será o melhor conselheiro. Ele não poderá intimidar-nos nas tentativas de construir coletivamente uma direção para a Rede Municipal, que é reivindicada hoje como necessária (BELO HORIZONTE, 1994).

Assim, a utopia mantida pela Escola Plural centrava-se na valorização de uma construção coletiva e colaborativa entre órgãos gestores e escolas, e que, simultaneamente, defendia a pluralidade dos projetos de cada escola. Tal visão conferia à Proposta um caráter aberto e inacabado, uma construção em processo; não se devia ter medo de conjugar autoridade e autonomia, centralização e descentralização, diziam os textos da Proposta. Paulo Freire (1996), ao discutir sobre a passagem da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, leva-nos a refletir sobre os aspectos essenciais da formação docente: a construção do “pensar certo”, que não se acha nos guias sobre a ação que os “iluminados” e “assessores” escrevem a partir do centro e dos gabinetes, e sim produzida por ambos, gestores e professores, em colaboração, co-criação. Ao defender a idéia de processo, de criações a serem sempre inventadas, confrontava-se com políticas neoliberais em que concepção e execução são conceitos sempre separados (SANTOS, E; 1997; VALADARES; 2002b). Façamos novas indagações: *que efeitos essa relativa ausência de poder central confere aos processos de inovação? Quais são os limites e interditos de uma proposta construída com essa tonalidade? Qual o papel dos gestores na manutenção deste novo espaço simbólico?*

Na representação dos gestores, o importante era apostar no risco, acreditar nos professores como possibilidade para a mudança radical: o enquadramento proposto seria continente para o conteúdo dos grupos de profissionais nas escolas, numa relação de encaixes múltiplos (KAËS, 1991); a própria autonomia era compreendida como processo, um vir-a-ser, isto é, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” (FREIRE, 1996; p.120). A Escola Plural, nessa visão, situava-se no universo das trajetórias inesperadas, em que se deveria

conviver com as incertezas diante das práticas construídas e dos conflitos advindos entre posições políticas, teóricas e ideológicas. Arroyo escreve sobre aquele momento, em como “responder” as incertezas impossibilitaria a riqueza pedagógica:

Procuro não tratar as incertezas que observo como perguntas a responder. Não existem respostas a dar, porque em realidade não são perguntas, mas o que está em jogo são sentimentos e vivências existenciais, sentidos. Não falo em problemas das escolas nem de seus mestres, porque significaria despertar a espera de soluções. Tratar em qualquer lógica fechada o momento vivido pela categoria será matar suas virtualidades pedagógicas. Como explorá-las? Reconhecendo a seriedade das inquietações e incertezas e o que elas revelam de liberação de imagens de magistério coisificadas, impostas. Desconstruí-las será um alívio penoso, mas alívio. Já é muito nos sentir um pouco aliviados. (2000; p. 14)

A reinvenção do poder se daria pelos mecanismos de conduzir a caminhada, isto é, na renúncia da vontade de onipotência, de fornecer respostas definitivas, de manter sob controle a inovação. Tal concepção estaria próxima daquela expressa por Moacir Gadotti, nos diálogos com Paulo Freire e Sérgio Guimarães: “optar por caminhar e fazer juntos, respeitar o momento histórico que o outro está vivendo. Respeitar e desrespeitar ao mesmo tempo, porque não é para convencê-lo a ficar onde está; o educador vai tentar fazer com que ele caminhe” (GADOTTI, 1986, p. 39). Para entendermos a *ilusão* e a potencialidade que a proposta trazia consigo, vejamos a extensa leitura de Arroyo, sobre a *cena originária*²⁰ do Projeto:

No dia do professor de 1995 reunimo-nos, em um teatro de Belo Horizonte, para dialogar sobre nosso dia, melhor, sobre o ofício nosso de cada dia. Durante mais de um ano vínhamos pensando na pluralidade de práticas significativas, inovadoras, silenciosas e transgressoras que as professoras e professores inventam no seu cotidiano. Buscamos os significados dessas práticas, os eixos mais expressivos e fomos amarrando a Proposta político-pedagógica Escola Plural (o nome inicialmente fazia referência à pluralidade de práticas existentes na rede municipal que mostravam a emergência de uma escola mais plural). Seguindo esse trajeto das práticas, nos encontramos com os profissionais dessas práticas. Não fomos atrás de diagnósticos sobre grades, currículos, cargas horárias, repetência e reprovação, problemas crônicos das escolas. Nosso foco não era a instituição escola e seus clássicos componentes e problemas. Seguindo as trilhas das práticas nos encontramos como sujeitos dessas práticas. (ARROYO, 2000, p.12)

Percebemos, no excerto anterior, a negação presente no ato fundador, que conduziu aos processos de identificação (ENRIQUEZ, 1990). Segundo o texto, a proposta, ao introduzir novos valores instituintes a serem atualizados na educação, mexia não apenas com as organizações dos tempos e espaços da escola, mas com as representações e valores dos

²⁰ Um estudo sobre o movimento originário da Escola Plural pode ser visto em Carneiro (2002)

sujeitos nela envolvidos. Propunha, sobremaneira, romper com uma lógica excludente e hegemônica presente nas escolas, deslocando o debate dos conceitos de eficiência e produtividade no ensino para processos humanizadores e educativos. Uma das justificativas era o fato de que

Nossa escola foi perdendo progressivamente sua função socializadora, ao mesmo tempo em que as identidades sócio-culturais dos cidadãos se diversificam. Os movimentos de renovação pedagógica tentaram encurtar esse descompasso. Na década de 80, os profissionais tornaram-se mais sensíveis à diversidade da cultura e dos saberes dos alunos (BELO HORIZONTE, 1994).

No campo teórico-conceitual (AMARANTE, 1999), encontramos, no Caderno Zero, uma desconstrução e reconstrução dos conceitos básicos da educação. Ao associar as práticas pedagógicas inovadoras aos movimentos sociais, afirmava-se a construção de uma nova identidade dos profissionais da educação, como sujeito de direitos. Esperava-se que esses novos valores pudessem se inscrever no sistema de trabalho como um todo, e, dessa forma, promoveria um repensar dessas estruturas. Nessa brecha se inseria uma crítica profunda ao sistema fragmentado, disciplinar e excludente que tomaram forma na escola, os quais, por sua vez, constituíram-se em valores instituintes em determinado momento histórico (FILHO, L, 2001). Tratava-se, assim, de estabelecer uma ponte entre aquilo que foi separado pela divisão taylorista do trabalho e a rigidez das práticas advindas no decorrer dos tempos. Esse movimento de reconstrução objetivava deslocar o foco da educação, anteriormente dado pela vinculação dos sujeitos a regras e estruturas impessoais, para outra, mais sensível às relações mantidas entre os vários grupos, tendo o saber e a cultura como mediação. A SMED-BH buscava uma sintonia, por um lado, entre práticas emancipatórias consideradas transgressoras e uma proposta de Governo formulada numa perspectiva democrática; e, por outro, entre as instituições educativas e os movimentos sociais. Sobremaneira, inferimos os limites e as possibilidades da Escola Plural a partir da clareza de seus objetivos.

O Caderno Zero apontava os principais eixos *vertebradores* da Proposta, cujo grande equívoco para sua compreensão é vê-los de forma separada (DALBEN, 2000; 2002): em primeiro, os “eixos norteadores da escola que queremos”, propunha uma concepção mais plural do direito à educação, procurando tanto incorporar no currículo as novas dimensões da formação humana recolocadas na luta pelo direito à educação quanto recuperar a escola pública como lugar privilegiado da cultura e como espaço de produção coletiva. Em segundo, “a reorganização dos tempos e espaços escolares” sugeria mudanças nas estruturas do sistema escolar, com a implantação dos ciclos de formação, de forma que os “educandos fossem o

centro vertebrador” da escola; valorizava, sobretudo, a vivência sociocultural própria de cada idade-ciclo de formação. Ao se respeitarem os ciclos como tempos de vivências plenas das fases de desenvolvimento dos alunos, e perpassados pela cultura de seus grupos identitários, a proposta trazia indicativos de uma ruptura com o caráter propedêutico e a lógica transmissiva do ensino tradicional, na qual uma série ou ciclo preparava para o nível seguinte. Vejamos como os ciclos de formação da Escola Plural foram estruturados (BELO HORIZONTE, 1994):

ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS NA ESCOLA PLURAL²¹

CICLOS	FAIXA DE DESENVOLVIMENTO	IDADES DE FORMAÇÃO	AGRUPAMENTO DE TURMAS
Primeiro	Infância	6, 7, e 8/9 anos	6 - 7 anos 7 - 8 anos 8 - 9 anos
Segundo	Pré-adolescência	9, 10 e 11/12 anos	9 - 10 anos 10 - 11 anos 11 - 12 anos
Terceiro	Adolescência	12, 13 e 14/15 anos	12 - 13 anos 13 - 14 anos 14 - 15 anos

A introdução dos ciclos, com esse formato, sugere-nos mudanças significativas tanto internamente à escola, quanto transformações na rede de serviços da SMED-BH. Internamente, traz consigo tempos e espaços mais flexíveis, que não dispensam os conteúdos clássicos das áreas disciplinares, mas incorpora, em consonância com os eixos norteadores, a socialização de vivências, valores, representações, identidades de gênero, raça, classe, enfim, a percepção de alunos ativos e solidários na construção de suas identidades. Para a SMED, além da incorporação de crianças na faixa etária de seis anos, implica em mudanças na distribuição de alunos por escolas, pois rompe, também, com a idéia de dois ciclos de quatro anos, normalmente presente na legislação educacional.

O terceiro eixo refere-se aos “processos de formação plural”. Nessa perspectiva, a proposta curricular da Escola Plural orientava-se em três campos: no campo social, pelo direito à educação e para a construção de alunos participativos e mais autônomos; no campo epistemológico, retomava as questões pertinentes à pesquisa acadêmica, a qual salienta a importância dos processos interativos (cognitivos, sociais e afetivos) em sala de aula; no

²¹ Os ciclos propostos atendem ao Ensino Fundamental (6 a 14/15 anos). O ciclo da juventude, que compreender a faixa etária de 15 a 17 anos, foi inserido na gestão seguinte. No texto inicial previu-se apenas a criação do *Projeto 2º Grau*. A partir de 2002, com a ampliação da oferta na educação infantil, foram criados os Ciclos da Infância (0 a 3 anos; 3 anos a 5 anos e 8 meses).

campo das práticas pedagógicas, novos sentidos para a articulação do ensino e da aprendizagem, com novos vínculos entre os conhecimentos disciplinares, a sala de aula e os problemas contemporâneos e sociais. Ao sugerir uma ruptura com uma concepção de ensino e de aprendizagem acumulativa e transmissiva, sugeria um desenho curricular 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). Dessa forma, o texto propunha que o conhecimento escolar, ao integrar conhecimentos científicos, culturais e saberes práticos, se efetivasse no ponto de encontro entre o conhecimento disciplinar, os problemas contemporâneos, as concepções dos alunos sobre o objeto de estudo e o interesse dos alunos pelo tema. Sugeria-se uma mudança significativa na organização curricular, em clara descontinuidade com um currículo pautado em uma seleção de conteúdos fragmentados definidos *a priori* e desconectados do contexto sociocultural. É nessa ótica que os “Projetos de Trabalho” ganharam centralidade na Escola Plural (BELO HORIZONTE, 2005; AMARAL, 2000). Vislumbrava-se, portanto, uma tentativa, ainda em concordância com o texto, de recuperar os professores e seus saberes como sujeitos de seus processos, e capazes de enfrentarem as dificuldades que surgissem na escola.

O caminho aberto pelo processo de inovação levou à necessidade de um novo enfoque para formação dos professores e à compreensão de que ela não se reduzia a momentos estanques e a mera instrumentalização do ensino. Ela ocorre em processos, em um vir-a-ser constante, nas interações mantidas entre sujeitos e desses com a cultura, e integradas às experiências vividas. Apesar de extensa, a citação a seguir nos mostra como foi tratada essa questão na Escola Plural:

O curso de 360 horas realizado pelo CAPE, em 1994, objetivando uma formação mais continuada dos professores municipais, constituiu-se não apenas em um curso de capacitação profissional, mas em uma experiência de formação sócio-cultural, onde os participantes foram vistos como *sujeitos sociais* – mulheres de determinada raça, classe, religião, com histórias de vida – antes de serem somente professoras de escola que desempenhavam tarefas presas a uma cultura escolar estática. Dessa forma, houve a preocupação de se propor um projeto de formação voltado para a cultura dos participantes, onde foram trabalhadas as memórias das experiências vividas como alunas, a vivência da cidade com visitas a parques, museus, cinemas, e outras temáticas ligadas a seus interesses. Todo esse projeto não foi descolado do seu processo de formação como profissionais; pelo contrário, foi um espaço de ampliação de concepções, posturas e atitudes de educadoras. (BELO HORIZONTE, 1995, Caderno 2; p.8) (grifo do autor).

A centralidade nos processos globais de formação humana, contida no excerto anterior, foi uma condição fundadora nas transformações propostas pela Escola Plural. De forma análoga, esse eixo perpassou as oficinas realizadas com os professores do noturno, em abril de 1995, os cursos para diretores, na época da implantação, enfim, todos os momentos e espaços de formação na época da implantação da proposta.

Por fim, o quarto eixo vertebrador da Proposta refere-se à “Avaliação na Escola Plural”. Em oposição a uma avaliação sentenciosa, propunha-se a introdução de avaliações mais processuais, contínuas e orientadas para novas formas de intervenção na prática pedagógica. Ao final de cada ciclo, a avaliação mantinha seu eixo voltado para o diagnóstico dos processos de aprendizagem:

não tem o caráter de definir aprovação e reprovação. Ela serve para ter um diagnóstico global do processo vivido, diagnóstico esse que servirá para a organização do próximo ciclo de formação. Pode ser, porém, que algum aluno não consiga um desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões de formação apropriada ao ciclo de idade, dificultando sua interação em seu grupo de referência. Essa situação levará à conveniência ou não de sua permanência nesse ciclo durante um ano ou de prosseguir com seus pares para o ciclo seguinte. Este aspecto deverá ser bem equacionado coletivamente. (...) A permanência de algum aluno no ciclo de idade por mais um ano deverá ser considerada excepcional, e, de modo algum, como prática escolar habitual, como acontece atualmente na passagem da série (BELO HORIZONTE, 1994).

Dessa forma, a Escola Plural, em sua totalidade, apontava para a necessidade de abandonar uma concepção tradicional de educação e a criação de novas formas de compreensão da cultura escolar: outra representação quanto aos tempos e espaços escolares, novos significados para o conhecimento escolar e, principalmente, dos sujeitos que poderiam frequentar esse ambiente.

No campo técnico-assistencial (AMARANTE, 1999), percebemos uma redefinição estrutural que propiciava novos espaços de socialização, construção e troca conjunta, ou seja, a possibilidade de outros contratos e a produção de novas subjetividades a partir das especificidades de cada escola. Ao olhar os sujeitos envolvidos e seus tempos e períodos de socialização – infância, pré-adolescência, adolescência, e da juventude – como tempos de vivências plenas e não como preparação para a vida futura, procurava-se criar espaços para aprender, para socializar, para a cultura e o lazer. Enfim, uma escola capaz de construir e perceber as virtualidades educativas da materialidade da escola para seus sujeitos. Uma “Escola Plural, onde a criança tem prazer em aprender”: a produção do *homo ludens*.

Essa redefinição da política educacional exigiu investimentos em recursos físicos e materiais, entre 1993 e 1996, que vale destacar²²: a extensão do tempo de duas horas semanais para reuniões coletivas nas escolas de 3º ciclo e Ensino Médio; o fator 1.5 para o cálculo do número de professores para cada escola, isto é, cada escola possui, em média, 50% a mais de professores para o trabalho com os alunos²³, o que implicou na ampliação do quadro de pessoal e realização de novos concursos públicos – uma vez que todos os profissionais da RME são concursados. Além disso, os professores tiveram um aumento de 100% em seus salários no período, e, em 1996, foi criado o Estatuto do Servidor Municipal, com um plano de carreira para o Magistério²⁴.

No que tange à formação de professores, foram citadas as seguintes ações: realização da I Conferência Municipal de Educação, em dezembro de 1994, para apresentação, debate e estratégias de implantação da Proposta, com a presença de 2000 educadores; em fevereiro de 1995, ocorreu o Seminário “O Cotidiano da Escola Plural”, para atender as demandas específicas da implantação dos 1º e 2º ciclos, com a presença de 4500 professores. Além disso, manteve-se, ao longo de todos os anos, fóruns temáticos (Educação Especial, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Turmas Aceleradas e Avaliação) com participação dos gestores, professores e especialistas, além da publicação²⁵ de 6 (seis) números dos *Cadernos da Escola Plural*, e a série de Coleção de Textos *Reflexões sobre a Escola Plural*. Nesse período, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) promoveu 167 cursos, seminários e eventos em geral, com a participação de 22.320 pessoas, sendo que, somente no ano de 1995, a participação envolveu aproximadamente 11000 profissionais da educação. Para a formação nas escolas, além de cursos, seminários e oficinas

²² Esses dados constam do relatório de atividades da gestão 1993-1996 (BELO HORIZONTE, 1997) e do texto de Glaura Miranda, 2003.

²³ O fator 1.5 somente foi normatizado em 1997, por meio de Portaria. Na época da implantação, manteve-se, para as escolas de 3º ciclo e ensino médio, o critério de aprovação de projetos pela SMED-BH, na visão de algumas escolas. Em outra visão, existia o 1.5, mas os professores coordenadores (dois por cada turno) ficavam fora dessa contagem. Nas escolas de antiga 1ª à 4ª série, o fator 1.5 foi uma realidade e, em muitas delas, a estruturação foi chamada de trios, em função da forma de organização pedagógica (3 professores para cada duas turmas). De qualquer forma, foi um ganho para as escolas, pois viu seu quadro de pessoal acrescido de um número significativo de professores para o desenvolvimento de projetos.

²⁴ Segundo consta do Relatório de Atividades, o gasto médio por aluno subiu de R\$ 444, 78, no ano de 1992, para R\$ 773,46, em 1995, demonstrando a prioridade dada à educação pela gestão. Além disso, na página 49, podemos também ver a evolução do percentual do Orçamento Aplicado na Educação, mostrando a elevação do índice de 31,9%, em 1992, para 32,9% em 1995. Porém, nos anos intermediários os índices tiveram valor maior, sendo que em 1993 atingiu 35% e, em 1994, esse valor subiu para 37,2%.

²⁵ Toda a produção da Escola Plural, neste período, consta na Bibliografia deste trabalho. Os seis primeiros cadernos e outros textos produzidos podem ser acessados na internet, em www.pbh.gov.br/educacao.

promovidas pelas regionais, foi criado o CAPE ITINERANTE, em que os profissionais do CAPE deslocavam-se até as escolas e ofereciam tanto cursos quanto suporte pedagógico, em função das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. O CAPE ITINERANTE esteve presente em 89 escolas, atingindo aproximadamente 2500 professores no 1º semestre de 1996.

A SMED também criou diversos serviços para melhorar o atendimento aos alunos. Não apenas incentivando a participação nas assembleias escolares, órgãos colegiados, como também disseminando a importância da construção dos grêmios estudantis em cada unidade escolar. O Projeto *BH para as Crianças*, seguindo a mesma lógica de formação adotada para os professores, tinha como objetivo ampliar as vivências da cidade. Criado em parceria com a Secretaria de Cultura, os alunos puderam visitar a cidade, seus parques, praças, teatros, cinemas, comércio, pontos turísticos, enfim, cultivando o sentimento de apropriação do espaço urbano. Além disso, os alunos foram beneficiados com a distribuição de kits de material escolar. Foi também aumentado o valor do recurso repassado para os caixas escolares, com a média por aluno elevando-se de R\$ 2,07 reais em 1992 para R\$ 19,20 em 1995. Caminhava, dessa forma, para uma maior descentralização da gestão escolar, com a injeção de recursos financeiros consideráveis. Além disso, o Cadastro Escolar, para o ingresso de novos alunos, foi totalmente modernizado, por meio do sistema de geoprocessamento para alocação dos estudantes nas escolas e a utilização das agências dos correios para recebimento das inscrições, bem como envio da resposta para a residência dos pais ou responsáveis pelo cadastro; com isso, acabavam as longas filas em portas de escolas, bem como práticas clientelistas que interditavam o acesso de determinados alunos às escolas. Dentre diversas outras medidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com qualidade nas escolas, a criação do Programa Bolsa-Escola, em 1996, foi talvez a de maior impacto, em função de seu crescimento e da reestruturação que ocorreu ao longo dos anos. Instituído por Lei Municipal, foi uma medida adotada para garantir o direito à educação de crianças e adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade social, fator que, historicamente, caracterizava os processos de evasão escolar.

A Rede física foi também ampliada, com a construção de novas escolas e reformas das existentes; a ampliação das matrículas no ensino fundamental (23%), a Criação de uma Coordenadoria de programas de leitura para as bibliotecas escolares, com ampliação do acervo de cada escola. Nesse sentido, diferentemente de outras políticas públicas, a Proposta introduzia os ciclos de formação e os critérios de avaliação como elos entre esses tempos de vivência e os processos educativos formais, e não como enxugamento de gastos, numa ótica de racionalidade mercantil centrada em relações de custo/benefício.

A implantação da Proposta seria progressiva e para todas as escolas da Rede Municipal. Podemos ver a seguir o quadro de implantação proposto pela SMED-BH:

QUADRO DE IMPLANTAÇÃO

ESPECIFICIDADES ESCOLARES	1995	1996
Pré a 4ª série	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação do projeto educação infantil • Implementação do 1º e 2º ciclos de formação 	* Criação do 3º ano do 2º ciclo de formação
1ª a 4ª séries	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação do 1º e 2º ciclos de formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir crianças com 6 anos • Criação do 3º ano do 2º ciclo de formação
Pré ou 2ª a 8ª série	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação do Projeto Educação Infantil no Pré-escolar • Implementação do 1º e 2º ciclos de formação sendo que a inclusão da 5ª série será opcional • Elaborar projetos que incorporem os desdobramentos relativos ao 3º ciclo • Implantação do projeto de educação de jovens e adultos 	* Absorção da 5ª série no 2º ciclo de formação
5ª a 8ª séries	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação opcional dos ciclos de formação • Elaborar projetos que incorporem o 3º ciclo • Implantação da EJA 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação do 3º ciclo de formação
2º Grau	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação opcional do 2º Grau • Elaborar projetos que incorporem os desdobramentos da escola plural para o 2º Grau 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantar o projeto 2º Grau

Podemos caracterizar os processos de implantação como uma tentativa de manter um diálogo permanente, sem normas rígidas, que colocassem os profissionais apenas em situação de adesão ou recusa. Encontramos, conforme mencionamos anteriormente, uma tentativa de construção da Proposta e da disseminação de seus eixos para toda a RME-BH, por meio de uma relação dialógica, como proposto por Paulo Freire para essa postura política; por sua vez, um desafio para a capacidade dos gestores em sustentar essa nova situação, colhendo sentido na permanência dos limites e das fronteiras (RIBEIRO, A, 2002).

No campo sociocultural, a Secretaria buscava problematizar e transformar o imaginário construído pelos diversos setores da sociedade sobre a qualidade da escola pública e sua função social. Para tanto, além das diversas ações mencionadas anteriormente, um novo conjunto de práticas sociais procurou envolver a comunidade da cidade na discussão da Escola Plural. Mesmo reconhecendo no Relatório Final de Atividades que a participação da sociedade não havia atingido um nível adequado, diversos dispositivos foram utilizados com essa finalidade. Por exemplo, várias reuniões, realizadas no final do ano de 1994, com setores diversos da sociedade (lideranças de movimentos organizados, pais de alunos da rede, sindicatos, militantes dos partidos da Frente BH Popular, vereadores, membros do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente e do Conselho estadual de Educação), para a apresentação dos eixos da Proposta e suas principais características; a criação do Projeto “Vamos Todos Cirandar”, com festas envolvendo artistas das diversas comunidades, e do “Teatro Plural”, que realizou 160 apresentações de uma peça sobre a Escola Plural em vários espaços comunitários e escolas todas com o objetivo de mobilizar a comunidade, e buscar um maior diálogo com ela sobre as questões fundamentais da Escola Plural.

Uma das marcas significativas do governo municipal foi o forte apoio institucional dado à construção de novas políticas que garantissem os direitos sociais, consequência da articulação entre gestão e comunidade. Nesse ponto, a sustentação política, mantida pelo Prefeito e secretárias temáticas, auxiliava na criação de uma maior intimidade da população da cidade com a Proposta. O apoio político e financeiro, renovado a cada ano até 1996, permitia entrever um nascimento de qualidade para a Proposta, bem como uma promissora disseminação na comunidade; assim, propagavam-se, por todos os espaços da cidade, discussões sobre a Escola Plural. Procurava-se, sobremaneira, construir “outro lugar social” (KODA, 2002) para a educação, para a diversidade e a divergência, cujos princípios pautavam-se pela construção de uma cidadania plena e do valor da dignidade humana. Nessa articulação,

O envolvimento dos professores da rede na concepção e implementação do projeto político pedagógico da RME é o primeiro destaque. Ao contrário de outras redes ou sistemas educacionais que contratam profissionais de instituições externas para elaborar suas propostas pedagógicas, a Escola Plural foi concebida e implantada pelos próprios professores da própria PBH. **Isso significou um reconhecimento às suas práticas inovadoras,** realizadas através de projetos pedagógicos significativos, bem como à capacidade profissional do magistério (BELO HORIZONTE, 1997, P.6. grifo nosso)

Conforme mostramos a partir de uma leitura dos textos e documentos produzidos, esse “outro lugar social” ancorava-se não apenas na inclusão dessas práticas excêntricas à política educacional, mas sublinhando o novo papel dessas realidades anteriormente marginalizadas como passagem para novas práticas imaginadas. Nesse sentido, a inteligibilidade entre as diversas práticas foi construída por meio da articulação entre as representações e imagens que os professores carregavam deles mesmos sobre o “ser professor, educador, docente” (ARROYO, 2000), por um lado, e a necessidade do reconhecimento social dos tempos da infância, adolescência e da juventude, e suas relações com os traços da herança social e historicamente associados ao magistério, por outro. Por isso, práticas enriquecedoras nas quais se cruzam marcas afetivas, religiosas, culturais, técnicas, rituais, costumes, e que, no imaginário social, se tornaram muitas vezes apagadas.

A transgressão, em concordância com Arroyo (2000), situa cada sujeito na fronteira, no limite entre a normalidade petrificante e rotineira dos “saberes fechados” e o movimento instituinte de sujeitos envolvidos no risco de se criar uma escola voltada para a concretude das ações pedagógicas, para riqueza da ação educativa enquanto ação humana. Porém, demarcar a fronteira, nesse caso, não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas como um espaço de comunicação e interação que assume um valor crítico e emancipatório (FREIRE, 1982; RIBEIRO, A, 2002; SANTOS, B; 2005). A RME-BH deparava-se com uma ruptura na política educacional, uma vez que os antigos referenciais não estavam desconstruídos, e os novos códigos eram ainda precários. Porém, se delimitava um “antes” e um “depois” na proposta educativa, uma fronteira na qual as representações díspares – tradicionais e inovadoras – se faziam presentes, mescladas em cada um de seus profissionais e nas escolas, e deveriam conviver lado a lado na instituição. Permitindo essas articulações e tolerâncias, a fronteira tem como função transgredir e lançar pontes, simultaneamente.

Nessa ruptura, um efeito de união permitiria encontrar o sentido de permanência necessário à formação de identidades docentes, isto é, a relação da educação com a história e, portanto, sujeita a variações. Procura, sobretudo, perceber o sentido das relações habituais e

compreender os fazeres pedagógicos inseridos em uma instituição que possa garantir sua função social na continuidade de suas práticas, de seus rituais, de suas culturas, de suas relações sociais e estruturas:

A instituição escolar em sua história produziu uma identidade própria frente a outras instituições, como as famílias, as igrejas, as fábricas, o exército, porque conseguiu institucionalizar formas de fazeres repetitivos que lhe são próprios. Ao menos como uma marca própria. A instituição escolar e os profissionais dessa instituição se definem por seus produtos, essas práticas que como destacamos têm existência própria. Os discursos dos mestres variam com as ondas teóricas e ideológicas, entretanto as práticas escolares permanecem e imprimem uma marca de continuidade da instituição escolar. Ser professor é muito mais ser profissional de prática do que de discursos, apesar de darmos tanta importância à fala na sala de aula ... A identidade social da escola e de seus mestres é inseparável desses afazeres, qualquer inovação que não os incorpore ou que venha na contramão fracassará (ARROYO, 2000, p. 152).

Temos, assim, um movimento de continuidade e permanência face à mudança, centrada na busca das origens do ato de educar – a concreticidade dos rituais que marca o encontro de gerações na educação – e, simultaneamente, uma transicionalidade com as práticas pedagógicas organizadas em torno do sistema seriado, com seus tempos e espaços rígidos, porém formatado em determinado contexto histórico. A tradição reside no fato de que ela, muitas vezes, se fixa nas formas e apaga seu conteúdo, promovendo o esquecimento do ato originário. Daí a importância de recuperá-lo nos momentos de inovação, porque

isso nos obriga a lembrar que, se o ato educativo é produção de artesãos trabalhando com matérias primas históricas, a historicidade do ato educativo garante que ele deva ser, a cada momento, transformado pela força daqueles que dele participam. Não sendo assim, qualquer proposta de renovação e de mudança, de transformação ou de revolução será apenas um discurso incapaz de ferir as essências. (RODRIGUES, 1985, P. 16)

A SMED-BH, ao assumir uma proposta inovadora, reconhecia em seu texto inaugural a tensão entre a escola *aceita* – internalizada como ideal – e a escola *emergente* – transgressora do ordenamento institucional vigente, principalmente no que se referia ao fracasso escolar dos setores populares. Assim, do ponto de vista da comunidade escolar, surgiam questões relacionadas às novas modalidades de trabalho, isto é, à possibilidade de adesão ou recusa ao papel ofertado pela política proposta institucionalmente, e as várias maneiras que as escolas poderiam adotar ao metabolizar a proposta; do ponto de vista da SMED-BH, constituía-se em uma medida que carregava uma potencialidade capaz de modificar a organização do trabalho escolar, com uma nova concepção do processo de conhecimento, mas respeitando a multiplicidade de práticas que seriam construídas pelas escolas a partir da especificidade de seus profissionais e do público atendido. Assim, indaga-

se: Como sustentar os antagonismos existentes no momento de implantação de um projeto desse porte? Como pensar em outra cultura escolar articuladora da autonomia profissional e simultaneamente capaz de satisfazer às expectativas institucionais?

A compreensão da Escola Plural como uma obra aberta, e tendo como pano de fundo as identidades fronteiriças, é vislumbrada a partir de uma leitura atenta dos seis primeiros Cadernos da Escola Plural: os referenciais curriculares para os 1º, 2º e 3º ciclos, e os cadernos de avaliação. De uma maneira geral, todos possuem uma estruturação semelhante: em primeiro, arrolam questões, dificuldades e impasses que surgiram em reuniões de grupos temáticos, cursos de formação ou no cotidiano escolar, decorrentes da implantação da Proposta; em seguida, o texto procura fornecer uma possível resposta por meio de um diálogo com práticas concretas desenvolvidas em escolas da Rede, porém articuladas com reflexões teóricas sobre o tema em questão. Dessa forma, podemos ler os textos como uma rede de trocas²⁶, em que as práticas são analisadas a partir de um corpo teórico que produz a articulação entre as questões propostas pelos professores e os eixos da Escola Plural. Os conteúdos propostos em cada caderno não deveriam ser considerados receitas, de forma a enrijecer o cotidiano escolar, mas instrumentos que subsidiassem as reflexões e as construções de uma proposta pedagógica em cada escola. Como exemplo, podemos ler na introdução do Caderno 1:

Mesmo sabendo que a elaboração da proposta curricular de cada escola deve ser de autoria dos sujeitos que nela estão envolvidos, é importante que se tenha uma Referência Curricular para o programa Escola Plural, já que este é o programa de uma rede e não de escolas isoladas (BELO HORIZONTE, 1995, p.5)

Nesse sentido, havia o reconhecimento da intensidade do momento que era vivenciado e uma preocupação em dialogar com as questões colocadas. É relevante mencionar algumas dessas questões, pois permanecem até os dias atuais. Dessa forma, no Caderno 1 encontramos: *Qual é a experiência mais coerente com a proposta? Que enturmação é a melhor? Como proceder com as turmas aceleradas? Qual a viabilidade do funcionamento do coletivo de profissionais? Haverá um programa a ser seguido por toda a Rede Municipal? Como organizar as turmas de alunos? Como distribuir o tempo dos professores no trabalho junto às turmas? Como articular o trabalho com projetos e os conteúdos disciplinares?* Notamos, além das dificuldades inerentes aos processos de mudança, questões pertinentes sobre a “melhor maneira de ser plural”.

²⁶ A Rede de Trocas foi um instrumento criado pelo CAPE de forma que as escolas tivessem acesso a experiências que ocorriam na Rede, sempre com a presença de um mediador.

No Caderno 2, surge novamente a solicitação de um currículo básico que servisse de apoio para a ação pedagógica. Tais perguntas são respondidas, ao longo do texto, de forma desafiadora: *Como propor diretrizes sem anular as especificidades de um determinado ciclo, de um grupo de alunos? Como não cair em uma camisa-de-força que, ao invés de orientar, acaba por estrangular a prática pedagógica?* A definição de currículo como processo é discutida tendo como referência a análise de duas experiências, concluindo sobre a viabilidade de se construir práticas pedagógicas em consonância com os eixos da Escola Plural, porém sempre articuladas com os coletivos das escolas.

O Caderno 3, por sua vez, discute, de forma explícita, as competências e processos pedagógicos a priorizar, tendo como base os avanços teóricos da pesquisa acadêmica; sugere uma listagem de conteúdos disciplinares a serem selecionados para o 1º e 2º ciclo, fazendo uma abordagem teórica sobre os processos de construção do conhecimento. E, por fim, discute a questão curricular por meio de experiência significativa desenvolvida em uma escola, a partir da qual articulam os conhecimentos disciplinares, as competências trabalhadas, as formas de avaliação, e suas articulações com os eixos da Escola Plural, uma vez que a experiência utiliza da Pedagogia de Projetos.

No que se refere à construção curricular, quisemos mostrar, de forma sucinta, que há uma repetição *em torno da necessidade de se fornecer um currículo para a Rede*. Mesmo quando foram sugeridas as competências e conteúdos disciplinares para os dois primeiros ciclos, no caderno 3, o mesmo impasse reaparece logo depois. Se acompanharmos a trajetória da discussão entre professores, por meio dos textos produzidos, veremos que essa necessidade surge desde o Congresso de 1990, até o que foi realizado em 2003 (BELO HORIZONTE, 2003c).

Por sua vez, os cadernos da Escola Plural, 4 e 6 referem-se aos processos de avaliação na Escola Plural. As questões enfatizadas nos dois textos podem ser assim resumidas: *Quais aspectos devem ser focados na avaliação, de forma a contemplar a totalidade da formação humana? Como realizar uma avaliação formativa, contínua e processual? De quanto em quanto tempo se avalia? Qual o papel da prova como instrumento de avaliação? Como trabalhar sem retenção dentro dos ciclos de formação?*

Apesar da exaustividade com que pontuamos os aspectos teóricos, práticos e conflitivos dos primórdios da Escola Plural, acreditamos que eles são extremamente úteis para o desenvolvimento deste trabalho. Procuramos mostrar, por um lado, a radicalidade contida na Proposta: as representações envolvidas, as relações mantidas, as formas de investimento, os processos de identificação; por outro, as questões colocadas pelos professores durante a sua

implantação, bem como os espaços construídos e os instrumentos disponibilizados que, na visão dos gestores, facilitariam uma transformação das práticas escolares. Nesses encontros, mostramos o surgimento de dilemas e dificuldades no trato com a proposta. Essas questões demonstravam os impasses vividos pelos professores quanto à nova proposição de organização do trabalho escolar e foram apropriados de forma diferente e em ritmos diversos por cada profissional (MIRANDA, G.; 2003). Indagações sobre o sentido do novo enfoque proposto, qual era a formação e capacitação necessária, enfim, a experiência de *não-saber* faziam parte do cotidiano da instituição. Mesmo com toda a formação envolvida, as questões referentes à necessidade de um currículo mínimo e avaliação passaram a ser uma marca da Escola Plural²⁷. Ficamos com novas perguntas: Existe uma “resistência” à inovação que se esconde nessa explicitação insistente de um currículo mínimo? Qual a sua relação com questões pertinentes à não-retenção? Será decorrência da precariedade de referências para caracterizar o bom professor, ou um bom aluno, neste contexto? Como essa “resistência” foi transmitida ao longo destes anos? Que efeitos elas acarretaram na continuidade da proposta?

Assim, neste trabalho elucidam-se os mecanismos individuais e coletivos produzidos, bem como as condições que propiciaram suas construções, segundo as quais os novos valores instituintes da Escola Plural puderam tomar forma e organizar novos sentidos na organização do trabalho escolar. É feita uma reflexão sobre possíveis maneiras de intervenção nesses processos, de forma que contribua para a construção de práticas emancipatórias, presentes nas políticas públicas. O nosso olhar centra-se especialmente nos gestores: **Que sentidos eles construíram para suas práticas, em função das tensões produzidas? Como a gestão foi se modificando em função desses conflitos? Que novas pontes foram introduzidas?**

Pensamos que, só pelo fato de a Escola Plural se manter ao longo de quase doze anos já seria um bom indicativo de estudo e pesquisa. Queremos ressaltar, entretanto, que não existe a pretensão de se julgar o sucesso ou o fracasso da Escola Plural na realização de seus objetivos. A intenção é evidenciar as questões estratégicas ao longo da implementação da Proposta e verificar como as regulações produzidas contribuíram para a identificação de fatores e operaram como facilitadores de uma aproximação entre professores, escolas e órgãos gestores, tendo em vista a continuidade da proposta.

²⁷ As mesmas questões surgiram na Avaliação da Escola Plural, realizada em 2000, pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG (GAME), acrescida da dificuldade na apropriação de alguns conceitos essenciais da proposta, dentre eles, o de ciclo de formação (DALBEN, 2000a; 2000b).

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

2.1 – REFERENCIAL TEÓRICO

A educação, como instituição, prolonga-se na história. Em cada período, novos organizadores são criados de maneira a atualizarem essa herança, promovendo uma adaptação necessária às mudanças na sociedade. Define, no imaginário, a idéia de progresso. Encontramos um movimento de transmissão e perpetuação de ideais sob um viés diacrônico, porém perpassado, em cada momento histórico, pelos diversos âmbitos que lhe atribuem certas especificidades: políticos, jurídicos, socioculturais e assistenciais. E, em cada local, esses mesmos âmbitos adquirem tonalidades diferentes, em função das forças sociais que disputam a hegemonia nesse campo. As políticas públicas encontram-se no ponto de amarração de uma diacronia e sincronia temporal. Em função das tensões específicas entre os vários âmbitos mencionados, ou ampliam ou reduzem o espaço simbólico. São, assim, consideradas de curto prazo, definidoras momentâneas das representações da educação em jogo: quem educa, quem é educado, o que é formar. Enfim, assinala funções e designa lugares e formas de atuação a todo o sistema de ensino e a seus profissionais. E esses, segundo Paulo Freire (1982), são homens que se encontram enraizados pelas condições tempo-espaciais, que os marcam e a que eles igualmente marcam, em efeitos de mútua determinação. Permite-lhes, assim, que reinventem constantemente as heranças recebidas.

Mostramos, na introdução, os territórios em que a Escola Plural se inscreveu, bem como a ruptura que provocou. E são os valores instituintes que a Proposta carrega com ela, que determinam o sentido dado à organização do sistema de ensino e ao trabalho que exige de seus membros. Assim, esses sujeitos ajustam suas histórias de vida a este quadro organizacional. Para Jean Rouchy e Monique Desroche (2005, p. 32):

a organização é constituída por grupos formais (serviços, equipes...) e por grupos informais (ligados a pertencimentos profissionais e /ou ideológicos). Esses grupos seccionam determinadas áreas e se interseccionam às vezes parcialmente: cada indivíduo pertence simultaneamente a diferentes grupos formais e informais; cada um é confrontado com uma pluralidade de identidades em seus pertencimentos. Pluralidade que pode ser complementar, mas também conflitual, já que os valores ou as configurações de valores podem ser diferentes para cada um na multiplicidade de seus grupos de pertencimento ou de referência, ao mesmo tempo internos e externos à organização (profissional, responsável por uma equipe, referências teórico-clínicas, profissão, pertencimento político, sindical ou religioso...).

São esses grupos de pertencimento que fazem a mediação entre a estruturação do sistema de ensino proposto e a (instituição) educação. Nesse sentido, o arcabouço

identificatório é sempre compósito. Segundo os autores mencionados, essa dimensão do grupo como lugar de passagem entre o individual e coletivo é muitas vezes ignorada. Em oposição a essa visão, acreditamos que, para analisar este contexto específico, é imprescindível uma teoria que faça as mediações entre o indivíduo, o funcionamento dos grupos e os processos de regulação social. Neste trabalho, resgatamos a historicidade da Escola Plural. Tendo essa compreensão, destacaremos os lugares ofertados a seus profissionais pela Escola Plural e aqueles assumidos pelos docentes, bem como os conflitos advindos desse interjogo de papéis estabelecidos e construídos entre professores, escolas e órgãos gestores. Na esperança de compreender as relações entre sujeito, grupo e instituição, utilizamos conceitos extraídos do referencial formulado pelo psicanalista René Kaës (1984, 1991, 1994, 1997, 2005) e da produção teórica de Boaventura de Sousa Santos (2001, 2002, 2005, 2006). Ainda levamos juntos, nessa caminhada Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maria Inês Fernandes, entre outros.

O embasamento psicanalítico procura responder às nossas indagações sobre as mediações entre o sujeito singular e a realidade histórica. Tal embasamento permite-nos compreender o investimento dos sujeitos recortados pela história cotidiana e unir a intersubjetividade e o social a partir da diacronia. A nossa intenção é compreender a educação como instituição em seu aspecto essencial: os conflitos identificatórios que nela se fazem e se desfazem no cotidiano de suas organizações, enquadradas pelo tempo histórico. Os sentimentos de hostilidade, de distância, de insegurança e de impotência, que surgem frequentemente nos grupos profissionais diante da instauração de valores instituintes fizeram-nos compreender a importância de se buscar aproximações com outras áreas de conhecimento; buscamos novas articulações teóricas que acreditamos necessárias para conhecer de forma mais aprofundada alguns dilemas que perpassam as políticas públicas para a educação. Tais articulações permitem, inclusive, que nos afastemos de estereótipos e slogans que normalmente as pesquisas ensaiam sobre o cotidiano escolar (VILLANI et al., 2006). Ancoramos a nossa análise em conceitos “transespecíficos”, como sugere Eugène Enriquez (1990; p. 16):

Tentarei sugerir outras significações de condutas sociais, interessando-me, igualmente, pelos projetos voluntaristas e pelas condutas efetivas que tornaram-se conhecidas na cena histórica; por outro lado, e principalmente, tentarei construir conceitos “transespecíficos”, ou seja, conceitos que, ainda que nascidos em uma região do saber, podem ser retrabalhados “fora de suas regiões originais” (G. Canguilhem) e, após terem passados por transformações indispensáveis, podem esclarecer sobre a realidade de outras “regiões”, mas com a condição de, a cada emprego, terem sua compreensão e extensão determinadas (grifo do autor)

É nesse sentido que a obra de René Kaës torna-se importante para a análise de nossos dados. Para esse teórico (2004), a instituição é uma ordem na qual se funda um coletivo com o objetivo de realizar uma tarefa necessária para o funcionamento social. Os investimentos e contra-investimentos na tarefa primária são elementos da realidade comum, compartilhada e conflitiva simultaneamente, uma vez que tal tarefa reforça, em seus membros, o sentimento de pertencimento e a identidade da instituição. Identidade que é construída tanto das representações e dos enunciados fundamentais próprios daquela instituição quanto das representações enviadas ao grupo pelo exterior (KAËS, 2005). Simultaneamente, o mal-estar do mundo moderno põe em dúvida as crenças e os mitos que asseguram a base de nosso pertencimento a um determinado conjunto social, que já não realiza a sua função de continuidade e regulação. Nesse caso, devemos nos atentar para o fato de que a instituição, uma formação da sociedade da cultura, mobiliza e agencia fenômenos psíquicos próprios e inéditos, já que

a Instituição liga, une e gerencia formações e processos heterogêneos, quer sejam sociais, políticos, culturais, econômicos, psíquicos. Lógicas diferentes nela funcionam em espaços que comunicam e interferem. É por isso que, na lógica social da instituição, podem se insinuar e predominar questões e soluções ligadas ao nível e à lógica psíquicos. E esta ainda é o lugar de uma dupla relação: do sujeito com a instituição e de um conjunto de sujeitos ligados pela e na instituição (KAËS, 1991; p. 30).

Para Kaës (2001), duas dificuldades impõem-se para se pensar a instituição: na primeira, somos mobilizados nas relações de objetos parciais, e experimentamos nossa dependência nas identificações simbólicas e imaginárias que mantêm juntas a cadeia institucional e a trama de nossos vínculos; corremos o risco de que a singularidade de nossa fala não se faça reconhecer. A segunda dificuldade revela a sua função de pano de fundo de nossa subjetividade:

Aqui somos confrontados não apenas com a dificuldade de pensar aquilo que, por um lado, nos pensa e nos fala: a instituição nos precede, nos determina e nos inscreve nas suas malhas e nos seus discursos; mas com esse pensamento, que destrói a ilusão centrista do nosso narcisismo secundário, descobrimos que a instituição nos estrutura, e que contraímos com ela relações que sustentam a nossa identidade (KAËS, 1991; p. 20)

Estamos, assim, frente a uma organização do discurso que se determina em redes interferentes, cada uma delas evidenciando as tensões entre o sujeito e a instituição. Essa, para dar conta de toda heterogeneidade, realiza um investimento psíquico considerável, destinado a fazer coincidir, em uma unidade imaginária, esses âmbitos e lógicas diferentes, de forma a

reduzir ao máximo seus aspectos conflitantes e a criar uma relação *isomórfica* entre sujeito e grupo, isto é, um sentimento de pertencimento, por meio de matrizes identificadoras e ideais compartilhados. Ela contribuiria para a regulação psíquica dos sujeitos nela inseridos. Para proceder à busca pela ligação e gerenciamento entre o espaço do sujeito singular e o espaço constituído pela sua inserção na instituição, Kaës, em seus textos, utiliza o conceito de *formações intermediárias*, cuja tarefa é dar conta de uma transformação temporal ou de uma ligação ou mediação entre estruturas heterogêneas. Segundo o autor, são formações psíquicas originais que emanam da dimensão intersubjetiva, pois não pertencem nem ao sujeito singular nem à instituição da qual faz parte, mas à sua relação. Na base da trama psíquica da experiência cultural, elas se formam e se validam nas diversas formas de ligação e de agrupamento que formam os conjuntos e as instituições (FERNANDES, 2005). Assim, somente após uma ruptura, ou em espaços fronteiriços, podemos compreender o que estava compartilhado anteriormente entre os diversos sujeitos e a instituição, bem como os lugares até então assinalados, as representações e formações comuns e necessárias tanto ao sujeito singular quanto ao conjunto do qual ele procede e que ele ajuda a compor.

É nesse caminho que o conceito apresenta seu vigor na obra de Kaës: uma nova abordagem nas interações entre a ordem psíquica do sujeito e a ordem social e cultural, suas continuidades e rupturas. A atenção do autor (1984) é centrada nas formas em que são vividos, elaborados e utilizados, subjetivamente, os elementos presentes na ruptura da relação intra e intersubjetiva, no jogo das dependências dos grupos e da sociedade. Interroga-se, como objeto de pesquisa, o que ocorre quando essa experiência de ruptura questiona o sujeito na continuidade de si mesmo, na organização de suas identificações, no emprego de certos mecanismos de defesa, na coerência entre as suas formas de pensar e atuar, na confiança depositada em seus grupos de pertencimento, e na eficácia dos códigos comuns a todos aqueles que pertencem a um conjunto. Na resposta a cada um desses itens, deparamo-nos com aspectos pertinentes à alteridade, marcada pela dimensão do negativo: o não-eu, o não-vínculo, o não-nós, e não o mesmo (KAËS, 1997). Dessa forma, ele foca a sua análise exatamente no intervalo entre esses dois momentos, entre uma perda da segurança e uma aquisição ainda incerta, no momento em que os novos laços ainda não são confiáveis e não estão construídos. Vislumbramos a potencialidade que o conceito de *formações intermediárias* apresenta para o nosso trabalho, pois essas formações somente são conhecidas “na fronteira que constitui correlativamente o nós e o estranho, e nos valores negativos, perigosos, hostis, do caráter estrangeiro” (FERNANDES, 2005; p. 85).

Várias características associadas ao conceito de intermediário são percebidas nas relações entre continuidade e ruptura, permanência e transformação (KAËS, 2005). A primeira característica refere-se a seu processo de articulação, pensada como uma redução de antagonismos em uma situação de conflito que ocorre em um campo de forças em oposição: trata-se de articular, sob formas diferentes, os elementos em conflito. Essa oposição associa-se a momentos de crise e rupturas, isto é, como necessidade do contínuo. Em segundo, a categoria do intermediário, impõe quando se manifesta a necessidade de se estabelecer uma continuidade entre elementos separados. Por fim, é um processo de ligação entre vários elementos de um sistema, segundo o modelo metonímico ou metafórico. No primeiro, prevalece a identidade das percepções e das representações, do regime das identificações; no segundo, o metafórico, ocorre a diferenciação dos processos, dos papéis, dos lugares e das tarefas. Essas duas modalidades organizacionais são polaridades antagônicas e em oposição dialética. Nesse jogo, podem ainda articular-se outras polaridades, percebidas sob outro viés: entre a posição ideológica e a posição mitopoética. Nesse caso, a configuração de um grupo na posição ideológica cumpre uma dupla função: na primeira, cumpre uma função identificatória ou de reconstrução de uma identidade comum. A segunda função é cognitiva, uma representação coerente da razão das coisas serem de um modo e não de outro. Sua função é redutora, uma vez que a incerteza e a complexidade com respeito às relações são negadas. Por sua vez, a posição mitopoética refere-se às posições e condutas mais flexíveis, adaptadas aos acontecimentos e às suas transformações, tolerando os sentidos imprevistos. Essas polaridades, segundo René Kaës, são co-extensivas à grupalidade: certos grupos se estabelecem sobre uma ou outra dessas posições; outros, por uma alternância entre ambas. Essas tensões entre o aberto (modelo metafórico ou posição mitopoética) e o fechado (modelo metonímico ou a posição ideológica) acentuam e mobilizam deslocamentos nos investimentos diante de uma situação de ruptura ou crise.

Ao admitir a trama intersubjetiva do inconsciente individual, Kaës descarta a idéia de um inconsciente coletivo. Acolhe, em seus textos, a dificuldade de se pensar, em um grupo, organização, ou instituição, o que é próprio de cada um de seus sujeitos, o que pertence à sua relação, e o que é apenas efeito da realidade psíquica do conjunto. Porém, ao se propor como paradigma de pesquisa relacionar a realidade psíquica do conjunto e seus efeitos sobre os sujeitos, Kaës (1997) conclui que as regressões em um grupo e os mecanismos de defesa criados contra a angústia, não sejam sincrônicas e isomorfas para todos os seus membros. Assim, essas regressões e defesas permanecem próprias a cada um, mas são selecionadas e enquadradas pelo efeito de grupo. Ainda completa: elas só aparentam homogeneidade sob a

ótica em que o grupo funciona como totalidade para seus membros e/ou observador externo, por meio do pressuposto de unidade, então imaginária, com seus efeitos de unificação negadores das diferenças individuais. De forma semelhante, a manutenção do modelo metafórico em um grupo pode gerar um deslocamento para uma regressão metonímica em alguns de seus membros.

Consideramos aqui três principais formações intermediárias, articuladas entre si, e que sustentam o vínculo social e uma parte da identidade do sujeito. O primeiro, o *contrato narcísico*. Kaës, em vários de seus trabalhos, retoma o texto de Freud [1974(1914)], em seu livro *Sobre o Narcisismo, Uma Introdução*, ao mencionar que todo sujeito leva uma dupla existência: ser um fim em si mesmo e, simultaneamente, elo, beneficiário e servidor de uma cadeia social e geracional, possuindo um lugar assinalado no grupo e, para assegurar esse lugar e sua continuidade, o conjunto deve investir nele, em um efeito de mútua determinação. Da maior ou menor mobilidade desse lugar, o sujeito pode encontrar maior ou menor dificuldade em retomar o discurso do grupo (mitos, valores, ideologias, utopias) por sua própria conta.

A segunda formação considerada por Kaës, buscada em *O Mal-Estar na Civilização*, de Freud [1974(1929)], é a *comunidade de direito*, consecutiva à renúncia pulsional dos sujeitos ao contrato ao qual aderem; diz respeito às compensações do sujeito na formação do vínculo e na sua manutenção, obtidas a partir de suas renúncias: parte de sua soberania, de suas tendências agressivas e vingativas. Dessa forma, ela é uma formação biface: tem uma função para o sujeito e para o grupo. Segundo Freud, na leitura de Kaës, uma das causas do mal-estar no mundo moderno estaria no sentimento experimentado por cada sujeito na insuficiência das instituições e de suas funções em regular as relações dos homens entre si. Nesse caso, a comunidade de direito fornece a “base psíquica da fundação jurídica da instituição e o da filiação legítima dos seus sujeitos a um conjunto social” (KAËS, 2005; p. 174).

Por fim, os *pactos denegativos*, um acordo comum e inconsciente entre os membros do grupo daquilo que deve ser rejeitado, cumprindo uma função tanto para o sujeito quanto para a manutenção do conjunto. Para que esse conjunto se mantenha, não há somente a necessidade da identificação com um objeto comum: espera-se que algo deva ser deixado de fora, excluído das representações. Os pactos mergulham os sujeitos no desconhecimento e seus mecanismos são múltiplos: “o recalque, o qual produz a retirada de representações que possam gerar rupturas; a repressão, forma mais dura para a retirada de circulação do

indesejado; a negação, elemento essencial de toda regulação social e fundador da realidade humana e social” (FERNANDES, 2005, p. 131).

A transmissão da vida psíquica entre as gerações e entre os membros de um grupo efetuam-se por essas formações intermediárias. Cada vínculo organiza-se positivamente sobre as bases de seu contrato, com o objetivo de assegurar a manutenção dos ideais e crenças compartilhadas, permitindo a continuidade dos investimentos mútuos e dos benefícios que cada um retira dos grupos e organizações. Porém, cada conjunto organiza-se sobre um negativo: as comunidades de renúncias, os apagamentos, e o “deixar de lado”. Assim, contrato narcísico e pacto denegativo são as duas faces da mesma moeda.

Esses conceitos possuem apoios múltiplos na obra de Kaës. Além de Freud, o autor retoma também as contribuições de Winnicott (1975) e Piera Aulagnier (1989). Do primeiro, retira a experiência do brincar, como espaço de transição e mediação entre a mãe e a criança; essa transicionalidade é estendida ao mundo dos adultos, do grupo e das instituições. Winnicott considera que, na apropriação da herança social, o sujeito tem a “necessidade de ter um lugar onde colocar aquilo que encontrou”, um espaço para recolher os significantes até então indisponíveis. Nos esforços que o sujeito realiza para criar esse espaço, encontramos uma “área de transicionalidade, onde coexistem, sem crise, nem conflito, o que já está lá e o ainda não advindo, a herança e a criação” (KAËS, 2005, p. 25). Esses espaços paradoxais são destinados a criar uma continuidade entre a realidade psíquica e a realidade externa, entre o que criamos e o que transmitimos. Nesse caso, o intermediário não é apenas uma área ou espaço, mas pode ser compreendido como um objeto, porém um objeto disposto *entre dois outros*. Para Winnicott (1975), o objeto transicional permite experimentar a continuidade no momento em que o sujeito experimenta a separação. Ao mencionar sobre o objeto mediador ou o transicional, Kaës (2005, p. 29) escreve:

o que garante uma função simbolizante é, primeiramente, o fato de que o espaço intermediário e o objeto intermediário sejam apresentados por um sujeito a um outro sujeito, e que ele possa somente então ser inventado-criado por um e outro, em um acompanhamento mútuo.

Como espaço e/ou como objeto, o intermediário é definidor de uma fronteira: ele é e não é, ele liga e mantém separado. Como uma ponte, ele mantém junto as partes heterogêneas, sem abolir as propriedades dos elementos unidos em cada margem.

Nas palavras de Kaës, Piera Aulagnier descreve um espaço que é simultaneamente psíquico, social e cultural, no qual o sujeito pode se constituir. Da análise de seus textos, Kaës

retira a sua visão do porta-voz como efeito de grupo, cumprindo, assim, uma função intermediária na transmissão psíquica e cultural. Piera Aulagnier constrói o conceito de porta-voz a partir da relação da mãe com o *infans*, isto é, a primeira apresenta, ao segundo, a herança e a ordem social. Porém, uma ordem à qual a própria mãe se submete e que organiza sua própria subjetividade na sua relação com a subjetividade da criança, numa relação de co-apoio. Dessa forma, a mãe fala em nome de outro, mas é ela quem fala e que interpreta, além de aderir a essa fala. A criança pode, assim, “engendrar significações que lhe são próprias e confrontá-las com as significações comuns” (KAËS, 2005; p. 42). Nesse sentido, Kaës remete ao grupo a função de porta-voz e mediador, aquele que recebe a incumbência, dentro do grupo, de falar no nome de vários outros, no lugar de um Outro ou de outros conjuntos; o porta-voz, nesse caso, cumpre seu próprio fim e se constitui como elo e beneficiário de um conjunto ao qual ele próprio está submetido. Assim, ele articula o discurso instituído e instituinte no jogo geracional. Sobretudo, em função de sua adesão ao discurso do/no grupo, o porta-voz cumpre a sua função sob o modelo metonímico ou metafórico.

Em virtude das problematizações que realiza das práticas sociais, acreditamos que os conceitos propostos por Boaventura de Sousa Santos são apropriados para complementar a análise dos dados. Segundo o autor (2001), o projeto da modernidade ancora-se em dois pilares. O primeiro, o pilar da regulação, constituído por três princípios: o princípio do Estado, de mercado e da comunidade; o segundo, o da emancipação, por sua vez é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade da moral prática da ética e do direito, a estético-expressiva da arte e da literatura, e, finalmente, a racionalidade instrumental da ciência e da técnica. Esses pilares, com suas lógicas e princípios, guardam, em função do desenvolvimento social, funções de correspondência. Na visão do autor, a condição sociocultural do fim do século XX foi marcada pela absorção do pilar da emancipação pelo da regulação, com a maximização do princípio de mercado, por um lado, e da racionalidade instrumental da ciência, por outro: “nesse processo, a emancipação deixou de ser o outro da regulação para se converter no seu duplo” (SANTOS, B, 2005, p.57). Esse modelo de regulação produziu as desigualdades e a exclusão no sistema mundial, porém procurando mantê-las dentro dos limites funcionais. Esse processo funda uma razão metonímica (id., 2006): uma homogeneidade entre as partes e o todo, na qual somente têm existências em sua relação com a totalidade. A razão metonímica articula uma ordem homogênea e sufraga uma dicotomia, ao combinar no conjunto uma simetria entre as partes que, por sua vez, oculta uma hierarquia vertical. Nesse sentido, a razão metonímica afirma-se como uma razão exaustiva, exclusiva e completa: não fornece as razões de si, impõem-se pela eficácia de sua imposição.

Nesse caso, a necessidade não é buscar uma nova harmonia entre os dois pilares, mas um desequilíbrio que sobreponha a emancipação à regulação. Tarefa complexa, segundo Boaventura, uma vez que a modernidade tem uma maneira peculiar em fragmentar os objetivos do progresso em soluções técnicas: “as soluções técnicas que são partes integrantes da cultura instrumental da modernidade têm um excesso de credibilidade que oculta e neutraliza o seu déficit de capacidade” (SANTOS, B, 2005, p. 331). A procura de novas possibilidades reside, assim, em maximizar o princípio da comunidade, no pilar da regulação, e a racionalidade estético-expressiva, no pilar da emancipação. Segundo ele, o caos provocado por essa nova assimetria é reafirmado, em conjunto com a solidariedade, como forma hegemônica de saber, deslocando a sua negatividade para ter uma positividade própria inseparável da ordem. Ao se propor como modelo único, a razão metonímica coloca “fora do nosso olhar” as não-existências. Assim, a proposição de se perceber a sociedade como um vasto território de experimentações sociais, ancoradas na participação e solidariedade, criaria as brechas para emergir as não-existências promovidas pela razão metonímica, uma vez que

são, assim, cinco as principais formas sociais de não-existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe, e tal como existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir. (SANTOS, B, 2006; p. 104)

O autor propõe, como forma de desconstruir essa razão, duas sociologias, a das ausências e das emergências. A das ausências, para ser conduzida, exige dois tipos de imaginação provocadora de cortes em nossa visão de mundo: a epistemológica, que permitiria uma diversificação dos saberes, as perspectivas e escalas de identificação, análise e avaliação das práticas; e a imaginação democrática, que admite a importância da presença de diferentes práticas e atores na cena social. Por sua vez, a sociologia das emergências consiste em maximizar a probabilidade de esperança no futuro, por uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e atores. “Um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente através das actividades de cuidado” (SANTOS, B, 2006; p. 116). Porém, sempre haverá ausências que não serão notadas. Segundo o autor (2005), são elas que constituem o vazio que, em vez de ser condenado, deve ser de inteiro agrado.

Nesse sentido, as possibilidades de experimentação e de reconhecimento dos atores sociais sugerem a construção de novas subjetividades individuais e coletivas, suficientemente capazes de transformar a inquietude do caos em caminhos emancipatórios: essas subjetividades são representadas pelas metáforas da “fronteira”, do “barroco”, e do “Sul”. A subjetividade emergente vive na fronteira, como uma forma privilegiada de sociabilidade. Entre suas características estão o uso seletivo das tradições que cada grupo carrega com ele, a invenção de novas formas de sociabilidade, a pluralidade de poderes, as ordens jurídicas, as hierarquias fracas, a promiscuidade de estranhos e íntimos, as misturas de heranças e invenções (SANTOS, B, 2005). A subjetividade de fronteira combina participação comunitária com a autoria, ultrapassando a distinção sujeito e objeto; nesse caso, o ser que vive na fronteira é um sujeito de transição, um mediador, uma vez que convive nos conflitos entre os diferentes grupos, como processo e produto das heranças e invenções. A fronteira permite, assim, a inclusão de estranhos como membros: viver na fronteira é um construir e desconstruir constante, e aproveitar cada fragmento dos diversos grupos que conseguir. Outra forma de experimentar os limites fronteiriços é a hibridação: “consiste em atrair os limites para um campo argumentativo que nenhum deles, em separado, possa definir exhaustivamente” (SANTOS, B, 2005; p. 356).

Por sua vez, a subjetividade barroca vive de forma confortável com a suspensão da ordem: o tempo presente, a festa e o prazer, a convivência com o vazio e com a dúvida, a novidade e a paixão pela utopia, daquilo que não foi e pode vir-a-ser. A subjetividade barroca afirma a centralidade da forma estética, não sujeita ao ídolo da utilidade e da razão cognitivo-instrumental: todas as ciências são humanas. Assim, aproveita-se ao máximo do deslocamento do centro e da proliferação das margens: “a relativa ausência de poder central confere ao barroco um carácter aberto e inacabado que permite a autonomia e a criatividade das margens e das periferias” (SANTOS, B, 2005; p. 357).

A metáfora do Sul, por sua vez, recomenda pensar as tradições periféricas suprimidas pela modernidade eurocêntrica. O autor (id, p. 378) menciona que a subjetividade do Sul reflete o momento da comunidade – apoiada na solidariedade e na participação – na construção de uma tópica para a emancipação, tornando possível uma nova rebeldia e indignação com a situação de desigualdade e exclusão social. É com essa curvatura que a emancipação resiste ao pilar da emancipação. Porém, assinala Boaventura Santos (2005), a experimentação social, como forma alternativa de sociabilidade e reinvenções de novos vínculos, pode ser recusada pelos grupos sociais que mais se beneficiariam dela. E o direito de recusa faz parte desse processo.

Utilizaremos a polaridade entre a regulação e a emancipação, pela importância concedida às contradições existentes entre, por um lado, o fortalecimento das monoculturas e, por outro, uma razão que denomina cosmopolita-multicultural. Nessa linha, encontramos formas de perceber os sistemas educativos sob perspectivas diferenciadas e entre dois limites extremos: uma preocupada com a eficiência e produtividade, dentro de uma lógica de mercado, e a segunda, próxima de uma educação cosmopolita. Decorre desses conceitos a tensão entre regulação e emancipação no campo educacional, que não devem ser vistos como dualidades dicotômicas, mas pólos dialéticos de processos e espaços estratégicos. Tal visão implica que encontramos tanto organizadores sociais com aspectos emancipatórios quanto o fato de que nem sempre propostas formuladas sobre base emancipatórias garantem uma mudança na educação. Nesse sentido, situamos a Escola Plural como uma ampliação de táticas emancipatórias, em função da radicalidade sugerida pela sua Proposta.

É com essa herança teórica sobre as rupturas, continuidades e fronteiras que procuramos compreender as mudanças provocadas pela Escola Plural. Para entendermos a ruptura assumida pelos gestores como necessária à mudança, tentamos achar um lugar onde colocar os conceitos anteriormente explicitados. A ruptura delimita as representações fronteiriças, onde são produzidos efeitos conflitivos ou de redução de distância entre os objetivos ou os meios e condições das instâncias constitutivas do conjunto – sujeito singular, grupos de sujeitos, organização, instituição – considerados em encaixes de formação (sujeito, grupo, instituição) ou montagens paralelas (famílias, outras instituições). A desordem provocada pela articulação dos elementos de um conjunto ou pela relação entre conjuntos é geradora de uma crise. A articulação psicossocial revela-se pelo fracasso da formação intermediária, isto é, o que estava conciliado e articulado, em um momento, está *a posteriori* separado, ou em oposição, desvelando um sentido anteriormente oculto. Entre a criação de um intermediário e seu uso como objeto, há um “período de hesitação”, o qual favorece a emergência da criatividade dos sujeitos. O que é interpretado como resistência, nesse campo teórico, pode ser uma tentativa do sujeito para encontrar “certa intimidade” a partir da qual possa dar a sua contribuição e investir no novo lugar assinalado após a mudança. Segundo Kaës (1991), quando a instituição não fornece o apoio necessário para sustentar o narcisismo de seus membros ou quando a instituição falha em manter a sua ilusão, ela priva o sujeito de uma satisfação importante e debilita o espaço comum de investimentos imaginários que podem sustentar os seus projetos. Podemos ler em Kaës (1991, p. 53): “a ilusão sustenta o risco e os sacrifícios aceitos para poder participar dessa nova instituição; ela é produtora do

próprio resultado. Quando mantida na recusa, a despeito da experiência, ela provoca o fracasso”.

A reforma de uma instituição contém, além das propostas inovadoras, os materiais de antigas construções, isto é, representações construídas anteriormente. O caráter desequilibrador da Escola Plural advém em mexer nas arraigadas estruturas escolares. Tal fato sugere que, juntamente às mudanças na estrutura do sistema, haja também uma transformação das representações de seus profissionais em relação aos valores instituintes contidos na Proposta. O nosso objetivo é compreender os efeitos provocados nos gestores públicos, e os processos de construção e funcionamento de seus dispositivos de passagem, que foram gerados a partir dos impasses gerados pela sua implantação. Procuraremos, assim, compreender tanto os processos que ocorreram durante a implantação da Escola Plural quanto os que caracterizaram sua implementação de 1995 até 2003, cabendo então, nesse contexto, questões como: **Em que medida a SMED-BH conseguiu criar um espaço potencial de maneira a cumprir sua função simbólica, desde a implantação da Proposta? Como esses dispositivos auxiliaram os gestores e os profissionais da educação a uma melhor aceitação das proposições curriculares instituintes?**

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

3.1 – CONTEXTO GERAL DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A cidade de Belo Horizonte, planejada para sediar a capital do Estado de Minas Gerais, foi inaugurada em 1897. A cidade²⁸, segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, possuía uma população de 2 238 526 habitantes. Considerando-se a Região Metropolitana, esse número se eleva para 4 357 942 habitantes. Segundo dados da Prefeitura de Belo Horizonte, o índice de vulnerabilidade social traz como indicativo que 15% da população do município encontram-se em estado de extrema vulnerabilidade social, excluída do acesso às dimensões Ambiental, Econômica, Jurídica, Segurança de Sobrevivência, além da dimensão cultural, esta avaliada pelo nível de escolaridade²⁹. Além disso, o Índice de desenvolvimento humano (IDH), em 2000, era de 0,84. O IDH procura dimensionar o nível de desenvolvimento dos países, articulando a educação, renda e saúde da população. No IDH, o acesso à educação é avaliado sob dois indicadores: a “Taxa de Escolarização Bruta” e a “Taxa de Alfabetização da População”. Esses índices, agregados, geram o índice “IDH - Educação”, que varia entre zero e um. De forma semelhante, o IDH é calculado no nível municipal (IDH-M), revelando-se importante fonte de conhecimentos na formulação de políticas públicas, uma vez que seus índices são descentralizados nas unidades de planejamento (UP) da Prefeitura de Belo Horizonte ou pelas Áreas de Ponderação (AP), estabelecidas pelos agrupamentos censitários do IBGE. No caso específico de Belo Horizonte, o “IDH – M Educação” exibe um índice 0,93, fazendo com que a cidade ocupe o 10º lugar entre as capitais brasileiras.

Nesse sentido, o município apresentava, segundo o Censo do IBGE de 2000, com uma taxa de analfabetismo de 1,7% para a população compreendida na faixa etária de 10 a 15 anos, cuja porcentagem eleva-se para 4,6% para a população acima de 15 anos. De entre esses últimos, dois fatores chamam nossa atenção: primeiro, a inexistência de taxas igual a zero (menos de 1%), mesmo em regiões de elevado poder aquisitivo. No oposto, as maiores taxas (acima de 10%) nas áreas mais periféricas da cidade. De forma semelhante, as taxas da distorção série/idade atingem as mesmas regiões de maneira análoga, com índices menores do que 1% para os bairros nobres e acima de 35%, para aqueles mais vulneráveis socialmente.

²⁸ Os dados estatísticos, indicadores e taxas que constam nesta parte foram retirados do *Caderno Panorama da educação Municipal*, Belo Horizonte, 2007. Exceção aos dados populacionais, acessados no portal da Prefeitura de Belo Horizonte (www.pbh.gov.br)

²⁹ Na última década, o poder público municipal vem desenvolvendo programas visando implantar na cidade uma política de inversão de Prioridades, que privilegie a população mais vulnerável. Nesses programas, são realizadas intervenções coletivas por todas as secretarias temáticas da administração, em regiões e áreas da cidade onde o índice de vulnerabilidade é alto.

Se, por um lado, a oferta do ensino fundamental tem seus índices próximos de 95%, para o Poder Público Municipal permanece, no entanto, o desafio no atendimento à Educação Infantil, na faixa de Zero a Cinco anos: “constata-se que, em cinco décadas (de 1940 a 1990), foram construídas 13 escolas municipais de educação infantil, atendendo a crianças de três a cinco anos” (BELO HORIZONTE, 2007, p. 21). A partir de 2004, foram criados 28 Unidades Municipais de Educação Infantil, com uma ampliação significativa ao atendimento na faixa de zero a cinco anos de idade. Dessa forma, a oferta aumentou de 5 571 matrículas em 1998 para 11 774 vagas ofertadas em 2005. Porém, um número extremamente baixo comparativamente à demanda da cidade.

Na época da coleta de dados para esta pesquisa (2004/2005), a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) possuía 182 escolas que atendiam a aproximadamente 170 mil alunos, sendo 7 400 na educação infantil, 145 000 no ensino fundamental, e aproximadamente 17 000 no Ensino Médio. Para esse atendimento, contava com um quadro de 10 mil professores. Observando-se os níveis de titulação, 9 193 professores possuíam licenciatura, 3 178 professores possuíam especialização, 224 a titulação de mestre e 5 tinham doutorado. O quadro a seguir mostra a distribuição de escolas, por nível e modalidade de ensino, no Sistema Municipal de Educação:

182 ESCOLAS MUNICIPAIS	13 escolas de Educação Infantil	
	01 escola de Educação de Jovens de Adultos	
	03 escolas de Educação Especial	
	165 de Ensino Fundamental	27 com turmas de Ensino Médio
		65 com turmas de Educação de Jovens e Adultos
		44 com turmas de Educação Infantil
740 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	174 creches conveniadas	
	74 filantrópicas não conveniadas	
	Aproximadamente 500 particulares	

A administração do trabalho da SMED-BH era descentralizada, sendo realizada por nove Gerências Regionais de Educação (GERED's): Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste,

Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada GERED possuía um Gerente de Educação, que coordenava uma equipe responsável pelo acompanhamento pedagógico das escolas de ensino fundamental da sua região, e também um Centro de Educação Infantil (CEI), responsável pelo acompanhamento, pela fiscalização e pela formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil tanto das escolas da rede pública quanto das creches conveniadas à Prefeitura. Cada uma das GERED's possuía também uma Sala de Recursos, responsável pela assessoria e pelo atendimento de alunos com necessidades especiais.

Além das GERED's, a SMED-BH possuía uma Gerência de Coordenação de Política Pedagógica (GCPP) – composta por professores da própria rede ou de recrutamento amplo. Era responsável, até 2002, pela formulação, coordenação e implementação das diretrizes político-pedagógicas da Escola Plural, de cada nível ou modalidade de ensino. Tinha como destaque o acompanhamento às escolas e a construção de políticas públicas para a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. A SMED investia também na formação de seus profissionais, por meio do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE). Na implantação da Escola Plural, o CAPE destacou-se na sistematização da Proposta e na produção de textos, bem como assumiu a liderança na formação dos profissionais para a sua implantação. Os membros do CAPE eram professores selecionados por meio de entrevistas, podendo permanecer na função por um tempo máximo de quatro anos. Após esse tempo, retornavam às suas escolas. No momento da coleta de dados, CAPE possuía três eixos básicos: participava do acompanhamento e da formação nas escolas, pois considerava que a escola é o lugar privilegiado de formação; era responsável pela Publicação de Materiais e pela Rede de Trocas; e ainda mantinha os cursos para Diretores e o Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica (CAPP), com duração de 180 horas.

3.2 – METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Toda instituição pode ser considerada um campo com múltiplas inscrições e agenciamentos (histórico-sociais, político-jurídicos, socioculturais e técnico-assistenciais), repleto de conflitos entre e dentro dos âmbitos que o atravessam. Esses âmbitos estão aqui assinalados para indicar tanto as fontes quanto os limites das questões levantadas e que nos parecem as mais fundamentais. Neste trabalho, vamos centrar o olhar nos projetos identificatórios dos gestores da SMED-BH, suas rupturas e continuidades, ao longo de dez anos da implantação da Escola Plural, visando resgatar uma memória histórico-institucional:

A história está conformada por histórias de vidas singulares, que transcorrem no seio das instituições. Nelas se enlaçam acontecimentos de trabalho, questões de poder, vínculos libidinais individuais e grupais, inseridos na cultura recortada de cada organização em particular, que é sustentada por mitos através de ritualizações cotidianas. Quem senão os que vivem essa história são as testemunhas principais dela? Quem senão os que a “fazem” podem narrar, testemunhar, através de relatos orais, o que sucede nas instituições? (MEZZANO, 1998, p. 37)

Começamos o nosso trabalho com perguntas abrangentes: Como se processam as mudanças no campo educativo? Como a escola Plural foi sustentada ao longo de tanto tempo? Que dispositivos formadores de seus profissionais os gestores ofertaram? Nessa linha, perseguimos a história de um grupo de administradores de políticas públicas em um trajeto original e considerado inovador, inserido institucionalmente. Cada membro deste grupo vivenciou as rupturas e continuidades que surgiram na trajetória da Escola Plural, desde a sua implantação até os dias atuais. Como a maioria dos gestores dos órgãos mencionados (CAPE, CPP, GERED's), é profissional da própria RME, convocada de forma temporária para ocuparem cargos administrativos, os entrevistados escolhidos conviveram com a Proposta ou como gestor público, ou como professor em suas escolas de origem. Vivenciaram, em situações de trabalho, as suas relações e dos colegas com a Proposta: os sentimentos de identificação e pertença, as desvinculações e as hostilidades. Suas histórias de vida pessoal e profissional se entrecruzaram em tempos e espaços comuns, em uma diversidade de lugares, papéis e funções, e, dessa forma, convivendo com o “mesmo” e com o “outro”, e com os impasses advindos dessas diferenças. Buscamos compreender como os gestores vivenciaram a implementação da proposta a partir das representações vindas do exterior. Que perguntas se fizeram a partir dessas novas configurações? Como buscaram as novas vinculações entre si? Quais as tarefas que se propunham a realizar nesses momentos? Que “pactos” e “contratos” se quebraram e se reconstruíram nas continuidades? Como eles foram vividos?

Este trabalho refere-se à possibilidade de compreender as *novidades* objetivas com base numa configuração de natureza subjetiva, que também caracterizaria a situação (Villani et al., 2006). A nossa prática investigativa inscreve-se numa metodologia de pesquisa qualitativa, um estudo de caso (ANDRÉ, 1995). Utilizamos, como técnica de pesquisa, a entrevista de atores envolvidos e a análise de documentos públicos produzidos. A vivência do pesquisador na produção dos eventos pesquisados favoreceu as relações com os entrevistados; professor da RME-BH desde 1987, o pesquisador envolveu-se em todos os movimentos pertinentes à implantação da Escola Plural, como diretor de escola, professor, e, depois, membro da GCPP. Esse envolvimento, na visão de nosso grupo de pesquisa, é essencial, pois

funciona como garantia da possibilidade de recuperar *a posteriori*, dados significativos para a interpretação das situações (VILLANI et al., 2006).

Tendo em vista a teoria considerada e a postura investigativa de nosso grupo de pesquisadores, buscamos os nossos dados em vinte entrevistas realizadas com gestores (GCPP, CAPE e GERED's) da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de resgatar as representações individuais sobre as transformações operadas na vida institucional. Também foram lidos os textos públicos produzidos (Cadernos da Escola Plural, Portarias, Ementas, Normas, Circulares), visando contextualizar o fenômeno e esclarecer aspectos vinculados às falas dos entrevistados, bem como completar informações à medida que achássemos necessárias.

A escolha de cada entrevistado ocorreu em função de sua participação nos órgãos gestores da SMED-BH, em algum período de tempo, desde a implantação da Escola Plural. Procuramos contemplar a dimensão temporal, relacionando-a aos mandatos dos governos municipais, isto é, entre 1993 a 1996, de 1997 a 2000, e 2001 a 2004. Dessa forma, podíamos construir tanto uma linha histórica da proposta, como buscar compreender a sua transmissão entre os cortes provocados pelas eleições municipais. Anteriormente à entrevista, foram esclarecidos e discutidos com cada gestor o propósito da pesquisa, para que soubessem o que esperar e se sentissem à vontade para participar ou não. Salientamos que não houve recusas.

Um roteiro inicial, também aberto, foi construído para cada um dos períodos de tempo mencionados anteriormente. Esse roteiro foi formulado com questões advindas da vivência do pesquisador e de alguns impasses, tais como: a origem e a fundação da proposta, suas relações com o momento histórico-social e seus significados políticos, ideológicos e culturais; tensões entre a “escola aceita” e a “escola emergente”. Como lidaram com as representações em jogo? Quais os motivos dos lemas presentes no segundo mandato, “O Direito a ter direitos”, e “Autonomia Solidária”? Como os gestores sentiram a forma como as escolas metabolizaram as diretrizes normativas? Como cada um deles recebeu a proposta? A Escola Plural é uma escola dos que passam sem saber?

As entrevistas, de cunho qualitativo, foram semi-estruturadas, de modo a permitir inteira liberdade a cada um dos sujeitos envolvidos em expressar seus pontos de vista. A nossa intenção era intervir o mínimo possível, de forma que o entrevistado pudesse contemplar seu raciocínio. Outras perguntas surgiram em decorrência dos contextos particulares que iam se configurando, em função da própria interação mantida entre pesquisador e pesquisado. À medida que as entrevistas foram se acumulando, o pesquisador fez o papel de “associação dos entrevistados”, repassando para outros as situações

consideradas imprevistas que surgiam nos dados antecedentes. Dessa forma, o roteiro foi se modificando constantemente. O instrumento utilizado para o registro das entrevistas foi a gravação de áudio com as transcrições posteriores.

Assim, buscamos também o discurso fundador e a trajetória da Escola Plural em cada um dos entrevistados; procuramos, nos dados coletados, reconstruir a história da Escola Plural a partir das recordações de cada um dos entrevistados, completando-as com os textos públicos. Uma consequência da escuta desses processos é perceber os enunciados do conjunto sobre ele próprio, sobre os lugares de cada um e os papéis assinalados, sobre as proibições e desejos, e em percebê-los como geradores de sentido e organizadores da cadeia discursiva, e que fazem o encadeamento de fatos aparentemente desconectados. Essa memória individual se expressa apoiada em tempos e espaços institucionais, que se traduzem em dados histórico-afetivos de cada um. Segundo Kaës (2005), a memória é dependente de uma experiência vivida e integrada a uma história de um grupo, que sustenta as memórias comuns e partilhadas, seus contratos e pactos ao longo de sua trajetória. Neste sentido, as diferentes formas de memória coletiva cumprem também funções psíquicas: fornecem os discursos e as experiências vividas, participando, assim, de seu próprio trabalho de construção. Em segundo, fornecem também recordações de experiências que o sujeito não teve, mas às quais se identifica. Por fim, uma parte da memória não funciona a não ser nas instituições: “o grupo intervém, e para conservar a memória individual, para estimulá-la, mas, também, para sustentar o recalque e o apagamento, para propor elementos de construção” (KAËS, 2005, p. 180).

Cabem, neste momento, duas considerações: a primeira, revelada na tentativa de compreender os motivos que algumas questões foram tão insistentemente demarcadas: elas iam e vinham na fala de vários entrevistados. Com auxílio do referencial teórico, buscamos, nessa insistência, o que ela poderia revelar e ocultar, fazendo com que fôssemos levados numa corrente de novas aberturas e possibilidades. Duas questões merecem ser mencionadas; a primeira surge na época da implantação. Segundo diversos gestores, existia um isomorfismo entre a tarefa dos gestores e a tarefa institucional. Que diferenças entre os membros foram negadas de forma a garantir essa coincidência? Outra questão refere-se a um conflito entre os dois órgãos da estrutura da SMED, CAPE e CPP, ao longo de todo o segundo mandato do governo. Qual o significado deste conflito, repetidamente enunciado pelos entrevistados? Acreditamos numa *ilusão de atalhos* para a implementação da proposta, a qual esteve presente como pano de fundo em todos os dois momentos. Se, no primeiro, seu recalque permitiu criar uma estrutura mais formadora no trabalho, no segundo a sua irrupção na cena

institucional paralisou temporariamente as ações da SMED-BH, deformando as relações educativas entre os gestores em situação de trabalho. Acreditamos que essa *ilusão* perpassou a proposta ao longo de sua história e uma boa parte deste texto reflete a importância concedida a essa questão.

A segunda consideração refere-se à aproximação entre o pesquisador e os dados coletados. Como parte da análise, em um segundo momento, “submetemos” os dados ao nosso grupos de pesquisa: “um grupo de pesquisadores, que não participaram da experiência analisada, mas dispostos a levantar questões e sugerir hipóteses sobre a dinâmica dos eventos relatados, a partir do referencial adotado” (VILLANI et al., 2006, p. 336). Uma dinâmica de grupos coordenada pelo Orientador e com a presença de todos os colegas do nosso grupo de pesquisa. Fundada na exploração de técnicas quase-analíticas, como a atenção flutuante e a associação livre, o grupo explora dimensões objetivas e subjetivas presentes na apresentação dos dados pelo pesquisador aos membros do grupo. Dessa forma, as resistências, as posições afetivas e ideológicas, a pertinência do referencial adotado, entre outras, são recuperados a partir da fala do pesquisador. Permite, sobremaneira, confrontar a análise dos dados, recuperando as próprias vivências do pesquisador como parte do evento. “Quais recordações o pesquisador teve de sua própria experiência vivida?” “Que contribuições essas recordações do pesquisador trazem para a compreensão dos dados coletados?”

Neste trabalho, como em vários outros de nosso grupo de pesquisa, a implicação e a proximidade entre sujeito e objeto auxiliam no tratamento dos dados; a importância do grupo de pesquisadores é fundamental nesse momento, devido ao distanciamento e à capacidade de inserir os dados em um amplo leque de hipóteses, questionando inclusive a interpretação feita dos dados coletados, e com isso, o próprio pesquisador (Villani et al., 2006). Este, porém, não se exime de um posicionamento sobre as questões de sua pesquisa.

Procuramos identificar as queixas, as demandas e os sentimentos vividos em cada nível da instituição, bem como o conflito entre os papéis desejados, aqueles ofertados e os papéis impedidos, no processo de implantação da Escola Plural. Isso nos coloca frente a temas institucionais fortes, como o peso da tradição instituída, por um lado, e o da transformação ou das mudanças, pelo outro. E justamente nessa tensão que faremos os recortes necessários para a análise dos dados, uma vez que dela decorre a localização dos elementos transicionais criados pelos gestores não apenas para superar a crise, mas também os conceitos necessários para pensá-la.

CAPÍTULO 4

UM PESQUISADOR EM BUSCA DE SENTIDOS

4.1 – OS PROCESSOS DE FUNDAÇÃO DA ESCOLA PLURAL

Ao pesquisarmos as origens da Escola Plural, encontramos um conjunto de significantes coerentes, operando numa lógica problematizadora da realidade e inseridos em um contexto político propício às transformações na educação. Tais origens são apoiadas em um discurso fundador: a existência de experiências transgressoras nas escolas da Rede Municipal. Acreditamos que, pela análise desse discurso, podemos entender melhor a sua função reguladora para a fundação da Escola Plural, na ótica de seus formuladores. Nesse sentido, um ponto em comum aos entrevistados foi perceber essa matriz identificadora construída pela mediação dessas experiências emergentes, e inferida do excerto de um dos entrevistados³⁰, gestora de uma GERED naquele período inicial:

I: Começando pela discussão das práticas avançadas, as tais práticas emergentes, não vamos chamar de avançadas, são práticas emergentes. **E é fato, porque elas têm um lado de inovação e um lado, vamos dizer assim, de conservação. Então elas são emergentes mesmo.** Essas práticas emergentes sempre existiram, elas foram a base teórica e a referência na escrita do primeiro caderno da Escola Plural, e isso é fato. E isto é fato porque foi feito um levantamento, tem um documento, eu tenho cópia, e aqui na biblioteca tem também, com relato destas principais experiências.

A certeza *do fato*, contida na transcrição, e sua confirmação pela presença no texto público demonstram que um consenso entre os gestores fornecia às experiências uma existência evidente e uma valorização que não pode ser negada. O fato de as práticas emergentes terem um lado de inovação e conservação, segundo a entrevistada, sugere-nos tanto que a prática inovadora e seus códigos sejam uma reinvenção da anterior, quanto explicita a possibilidade de superação de algumas representações que não estavam contidas no passado. Em muitas escolas, tratava-se de reconstruir os saberes docentes na formação de projetos pedagógicos mais abertos e adequados ao perfil de seus alunos, e formulados tendo em vista os problemas enfrentados no cotidiano.

Embora não seja o objeto de investigação deste trabalho, vale a pena descrever algumas características dessas iniciativas, uma vez que são definidoras desse tempo das

³⁰ Todos os entrevistados foram caracterizados por letras, de forma a não serem identificados; nomes de escolas, colegas de trabalho e de gestão também foram alterados e/ou suprimidos, porém buscando não perder a compreensão e significados dos excertos. **Os termos em negrito**, presentes nos recortes das falas, são para reforçar alguma idéia, marcado pelo próprio entrevistado, ao alterar o tom de sua voz.

origens de um novo projeto educacional³¹. No caso de uma das escolas, que trabalhava com um público de alunos jovens e adultos no noturno, com histórico de múltiplas repetências, essas novas práticas assentavam-se em mudanças nas formas tradicionais de ensinar e avaliar, com a criação de projetos que levassem em conta os conhecimentos daqueles alunos, numa perspectiva mais ampla, e o acompanhamento mais processual de cada um deles:

R: Vou te dar um exemplo: nós tínhamos alunos que vinham de outras escolas, principalmente do Estado, que eram alunos, por exemplo, que tinham sido reprovados, em uma, duas matérias. Então fizeram a quinta série inteira, chegaram ao fim do ano foram reprovados nessa matéria, e a gente achava um absurdo esse aluno já com uma idade avançada, que tinha um monte de conhecimento, ter que repetir aquela série inteirinha por causa de uma matéria só. Então a gente tinha esse levantamento na escola. Então a gente estava tentando estudar um projeto com esses alunos, de forma que eles pudessem abreviar esse tempo, de reduzir esse tempo dele nessa série, uma vez que eles já tinham aquela carga horária toda naquela série, eles tinham vários conhecimentos, e só por causa daquela matéria determinada eles ficavam. Então a gente criou um projeto que era assim: esses alunos que entravam já com uma história de repetência, eles faziam, essa série determinada, em seis meses. Então a gente acompanhava esses alunos e em seis meses eles passavam para a série seguinte.

Uma experiência desenvolvida em outra escola referia-se projetos construídos para grupos de alunos, em fase inicial de alfabetização, que não ficavam retidos devido a lacunas em seus processos de aprendizagem. Porém, era criado na escola um *tempo intermediário* entre duas séries, dentro do qual um grupo de professores, engajado nesse processo, trabalhava com os alunos as dificuldades apresentadas, com acompanhamento mais próximo e criando outras dinâmicas de trabalho. Vejamos o relato a seguir:

Ar: E foi ótima a experiência. E a partir daí, Ju, com a chegada deste grupo e outras pessoas que eu já te falei, isso em 92, com a **chegada deste grupo de professores também que tinham experiências muito ricas, muito significativas, a professora R. que era para mim uma referência lá na escola, de atenção ao aluno, de se entregar mesmo para que aquele aluno aprenda, construir a cidadania dentro e fora da escola, e a gente começou mesmo a fazer projetos de intervenção dentro da escola, na época tinha aquela coisa da escola que tinha projeto, que apresentava para a regional, e a gente tinha projeto de recuperação de alunos, tinha projeto de musicalização, a escola tinha uma evasão e repetência muito alta, muito alta, e tentando assim, tinha um projeto que eu não me lembro o nome mas que era uma coisa tipo assim, o menino ficava na antiga primeira série e chegava no final do ano se a professora percebesse que faltava um pouquinho só assim para ele dar conta da leitura e da escrita ele não tomava bomba, ele ia para a outra série e ficava um tempo intermediário vencendo ainda as dificuldades que ele precisava, coisas que a gente vai fazer depois na Escola Plural, a Rede toda foi fazer e a gente já fazia de alguma forma lá.**

³¹ As experiências que relatamos foram mencionadas nas entrevistas realizadas especificamente para este trabalho. Assim, fornecem um enquadramento de suas existências anteriormente à Escola Plural; porém, não temos certezas se eram do conhecimento dos gestores.

Conforme podemos inferir do excerto anterior, eram grupos de professores que tinham se apropriado de experiências enriquecedoras do cotidiano escolar e que se aproveitavam dos tempos e espaços gerados pela administração municipal do período anterior (*apresentação de projetos de trabalho à regional para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos*) para construir práticas escolares que se preocupavam com o fato de o *aluno não estar aprendendo*, e da necessidade de se *alterar a organização do trabalho pedagógico em função do ritmo de aprendizagem daquele aluno, bem como um olhar sobre outros conhecimentos que cada um carregava consigo*.

Em outra escola, situada em área de grande vulnerabilidade social que atendia a *alunos pobres e difíceis*, foi criada uma *ficha de avaliação que abolia as notas*, de forma a se ter um processo mais descritivo e processual do desempenho dos alunos, e que permitia observar outras dimensões da formação humana:

C: A escola demorou um pouco ainda a receber os alunos, como era uma escola nova, então, nós passamos bem uns dois meses reunidos, estudando e fazendo inúmeras reuniões e discussões. Foi-nos dado um dever para casa, **que era escrever o projeto da escola a partir da aprendizagem daquela hora (no concreto) e da bagagem que cada um tinha**. Mas o desafio era esse: escrever um projeto para aquela escola, e o público foi nos colocado um público de periferia, meninos difíceis, meninos com estórias de repetências, uma região muito pobre, então havia problemas sociais enormes. Estava então muito bem definido o papel desse grupo. ... Começamos a trabalhar então um tipo de avaliação diferenciada com esses alunos, já naquela época a gente desenvolveu uma ficha de avaliação que não tinha notas, tinha conceitos, e tinha descrição do desenvolvimento de cada aluno, que para mim também era outra novidade. Eu custava a dar conta de fazer aquilo, de observar e de registrar, e para a para a maioria do grupo também.

Encontramos, também, experiências que acabavam com os testes de seleção para o ingresso na quinta série do Ensino Fundamental, criando uma nova forma de preenchimento da vagas para atender aos alunos da região onde se situava a escola, além de introduzir as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Todas essas questões, segundo o entrevistado, vividas em um clima de muita resistência:

V: Foi o trabalho, porque nós assumimos algumas práticas na escola que, contrariando os interesses locais, contrariando a cultura de um monte de gente, contrariando as práticas de exclusão que as escolas têm de maneira geral e a escola tinha todas elas, até jubilamento a gente tinha. ... E eu quero pontuar dois exemplos: primeiro a escola tinha um processo de seleção, e com os processos de seleção a escola, que tinha uma boa estrutura física, é tinha um trabalho que era reconhecido pela comunidade e estudava lá todo mundo, menos os pobres, os negros da região. ... **então essa foi uma mudança que era de concepção, de educação e de função social e papel da escola**. E no tempo em que a SMED não tinha assumido como prática a questão do cadastro escolar como instrumento regulador do acesso e do direito à

escola. **Acabamos com a seleção. Foi um pau danado. Nós acabamos a seleção.** E aí a discussão dentro da escola foi “A escola é ótima, agora vamos ver se nós somos bons é agora” vindo exatamente aquele que precisa de uma boa escola e que ele tenha uma chance de ter uma vida futura na educação, mais agradável, mais adequada, mais fortalecido, para que não sejam desde a tenra idade aqui sujeito a ser um cidadão de segunda categoria. ... uma das primeiras escolas da Rede que, sem ser por lei, incluiu filosofia e sociologia no ensino médio foi a nossa escola ... e eu comprei a briga foi com a corporação da área de exatas. O professor de matemática dizia: “Isto aqui (referindo-se à área de humanas) é assunto. Matemática é que é disciplina”.

Percebemos, nessas práticas, preocupações com a aprendizagem dos alunos, reconhecimento de outros saberes que cada aluno é portador, e proximidade maior nas relações entre professores e alunos – ações diversas, mas sempre com a centralidade no aluno. Sobretudo, a criação de novas formas de organização do trabalho escolar que atendessem a um público em situações de vulnerabilidade social; são práticas que demonstravam uma grande sensibilidade em lidar com a diversidade cultural de seus alunos. Na visão da gestora I, esses professores apresentavam, também, certo espírito militante, uma vez que intensificava os tempos destinados ao trabalho escolar, em função de não existirem momentos para encontros coletivos no cotidiano escolar:

I: Você tinha mais eram grupos dentro de escolas, no primeiro turno, no terceiro, no primeiro ciclo, no segundo ciclo, na EJA, grupos de professores, muitos grupos de professores que se reuniam fora do espaço da escola, que tinham grupos de estudos, que reuniam sábados, que faziam churrascos nos domingos para ler, estudar e produzir, isso era muito comum, aliás, isto ainda existe, mas era muito forte, porque você não tinha um espaço democrático no trabalho, o espaço era mais extra.

Nesse sentido, eram práticas consideradas transgressoras, tanto no sentido de que criavam um espaço escolar de formação, quanto de participação, efetivamente diferente, além de mostrarem pontos de vista alternativos aos discursos oficiais e legislações da época (Lei 5692/71). Muitos de seus profissionais tiveram que se confrontar com concepções e fórmulas institucionais prevalecentes no ambiente escolar, valendo-se tanto do prazer quanto da resistência, construindo territórios em que as diversas lógicas e grupos *lutavam* e às vezes *negociavam* entre si. Uma excelente síntese é percebida na transcrição a seguir:

I: Então, na minha lembrança o foco de inovação estava na avaliação mais processual, mais contínua e, portanto, numa não reprovação; e nessas experiências isoladas, que eram muitas, de atendimentos, de grupos de alunos, de profissionais geniais que tiravam não se sabe de onde, possivelmente de sua própria vivência uma nova postura, uma nova metodologia, uma nova abordagem dos conteúdos, e baseada, a meu ver, na interação, na criatividade, na curiosidade, do aluno. Então, essas práticas emergentes elas foram o ponto de partida, mas elas não se constituíam em práticas estabelecidas e muitas vezes até valorizadas pela escola. Elas não se constituíam em práticas muitas vezes valorizadas

pelas escolas. E como elas não eram numa única escola, na maior parte das vezes eram práticas isoladas.

Apesar de utilizarem os tempos de projeto e os espaços da escola – gestados na administração anterior – como intermediários (KAËS, 2005), pela apropriação transformadora da realidade, localizamos tais práticas em circunstâncias muito adversas, *sem um espaço democrático no trabalho* e, muitas vezes, *desvalorizadas pela escola*. Dessa forma, esses grupos de profissionais tomavam, como ideal a defender, a promoção de uma prática escolar mais próxima da cultura dos alunos e de seus ritmos, como motivadores de envolvimento individual e coletivo. Sobretudo, a riqueza do trabalho era percebida pelas configurações que revelavam uma *pluralidade e engenhosidade* surpreendentes, o que refletia a complexidade dos saberes docentes envolvidos no trabalho. E essa multiplicidade de experiências foi sendo alinhavada em torno da representação de uma nova concepção de escola; começava a se tornar possível, na imaginação dos gestores, construir os eixos centrais de um projeto para toda a RME-BH, tendo como referência aquelas práticas. A fala a seguir, de um membro do CAPE, reforça essa idéia:

NV: E aí já havia algumas experiências que estavam acontecendo na Rede, eu acho que nessa época a escola (Escola Municipal) Edson Pisani foi referência para isso. A gente usava muito como referência: o processo de receber o menino fora de faixa (etária), conseguir incluir o menino, e tinham outras experiências; a gente foi catando, pegando e fomos tentando formatar um projeto, um programa pedagógico para essa Rede, um Projeto Político-Pedagógico para essa Rede.

Neste caminho, devemos conhecer o papel estruturador dessas experiências na formatação de um Projeto para a RME, bem como sua necessidade para desempenhar sua função em um *campo de ilusão*, no sentido proposto por Winnicott (1975); para o grupo de gestores, o discurso fundador centrado nessas experiências tem a função de ligação entre a realidade psíquica de seus sujeitos e a realidade exterior, social e política³². É, assim, motivadora de investimentos, para que não fiquem aprisionadas em uma organização restrita de trabalho circunscrita às escolas:

A produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contracção do presente e, portanto, no desperdício da experiência. A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e dessa contracção de modo que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornam presentes (SANTOS, B; 2006; p. 104).

³² O mito tem exatamente como função ser uma corrente de transmissão, mensageiro na fronteira de dois códigos, coletivo e individual. Para aprofundamentos sobre o mito como objeto transicional ver GREEN, 1994.

Porém, essa busca de credibilidade é também resultante das pressões exercidas pelas escolas para que essas experiências fossem reconhecidas. Se, anteriormente, essas escolas tinham que “aprovar seus projetos” anualmente, junto à inspeção do Conselho Estadual de Educação, elas passaram a pressionar o governo por mudanças na educação, de forma a terem suas práticas legitimadas. Iniciava-se uma *pressão* das escolas justamente pela percepção do contexto político da cidade e como possibilidade de se exigir uma maior coerência entre o discurso dos gestores e a construção de uma proposta concreta que atendesse às demandas da comunidade escolar. Tal aspecto entrava em ressonância com as expectativas dos gestores:

I: “O quê as escolas estavam fazendo?” Junto com isso um desejo muito grande de mudança porque nós chegamos ao governo. Então nós temos agora a possibilidade de fazer a mudança que queremos, eu diria também uma pressão das escolas que, na época, tinham autorizações especiais para ter projetos, e isso aí abriu a discussão que durou nove meses em 93, e 94 se intensificou.

Além disso, existia também uma pressão do movimento negro para desenvolver trabalhos sobre a questão racial no cotidiano escolar, fato que era limitado pelas estruturas do sistema escolar. Tais ações exigiam um posicionamento ético e político dos órgãos gestores:

NV: Era discutir esse sujeito, essa questão racial específica na escola, ver como é que o livro didático fazia isso, como é que o professor fazia isso, era uma discussão muito difícil, porque você tinha naquela época toda uma cobrança do movimento negro para que a ação acontecesse de um jeito, e como a gente tinha um pé no movimento social, então você tinha uma cobrança que era uma cobrança política e tinha um limite, um limite dado pela própria estrutura, e que você não conseguia fazer muita coisa.

Percebemos, nos excertos anteriores, determinações vindas dos dois lados na estrutura do sistema de ensino: por um lado, a visão de que os gestores tinham daquele momento; sobretudo, sentiam-se *cobrados* por mudanças na política educacional, e, simultaneamente, tinham clareza da necessidade de se pensar em construir uma rede de serviços inovadora e mais democrática; por outro, a comunidade escolar esperava uma decisão no que diz respeito às reivindicações apresentadas. Cabia àquele governo fazer a diferença em relação às políticas sociais, ancorando-se naquela disponibilidade demonstrada pela comunidade escolar. Nesse contexto histórico, determinado por pressões dos vários setores associadas à mudança no governo (*um desejo de mudança muito grande porque nós chegamos ao governo*), foram captadas as frequências comumente inaudíveis, dentro das escolas, a partir de um novo enquadramento: *O que as escolas estão fazendo?*

Normalmente, em reformas educacionais, a cotidianidade da escola não é levada em conta, pois, considerada *vazia de reflexão, neutra, muda*, despojada de atividades criativas, mesmo que autores recomendem a importância dessas vivências na construção das políticas públicas (PARO; 2001). A “ação, a práxis, o trabalho como princípios educativos faz parte da tradição pedagógica mais permanente”, escreve Arroyo (2000; p. 114). Na representação daquele grupo de gestores, esses são os eixos que não podem se ausentar na construção de políticas educacionais, uma vez que sustentam a construção/afirmação das identidades docentes. Há nessa perspectiva um sentido político muito claro: a construção de uma política pelas bases. Os gestores buscavam compreender os significados das ações desenvolvidas nas diversas escolas da rede municipal e suas possíveis vinculações com a proposta daquele governo. Antes de tudo, essa continuidade esperada entre comunidade escolar e gestores, mediada pelas práticas emergentes, poderia levar à invenção de novos vínculos de pertencimento, de crença, de certeza, de representação, a serem mantidos por investimentos recíprocos na construção de outro projeto identificatório, elementos fundantes de um novo *contrato narcísico* (KAËS, 1997). Uma das principais funções dessa identificação é transportar para o grupo intersubjetivo e para o objeto externo a energia pulsional de cada um de seus membros. Todo esse investimento, presente na convocatória para refundar a instituição, provocou o aparecimento do *grupo dos cem*, em defesa de uma reestruturação radical na educação:

I: Devia chegar perto de cem pessoas. E então o processo de discussão dos “cem” foi assim intenso, porque vinha pressão do partido que queria uma proposta de educação, uma pressão da base petista na Rede que era muito grande, que falava “que agora era a hora”, uma pressão das experiências emergentes, que vinham funcionando como projetos autorizados, e perguntavam “cadê o projeto da Rede, isto vai deixar de ser autorizado, isso vai passar a ser prática?”

O que estava em jogo, ao se debruçar sobre as práticas emergentes, era a possibilidade objetiva do desenvolvimento da educação numa determinada direção, qualitativamente diferente; a constituição de uma nova ordem, *esperada e desejada*, dentro de um contexto sociopolítico e cultural mais amplo. Esse movimento de fermentação política sugeria a construção de um projeto para a educação na cidade, que não se resumisse em ajustes na organização (ROUCHY; DESROCHE, 2005), mas que superasse as tradicionais dicotomias presentes na educação:

Gostaria de deixar claro que, no meu entender, a ruptura da tensão, em favor, por exemplo, da teoria, implicando a minimização da prática ou vice-versa, a ruptura da tensão em favor da sabedoria popular em cuja prática se gera aquela sabedoria ou em favor do saber acadêmico, a ruptura em favor

da autoridade ou da liberdade, qualquer delas trabalha contra a democracia (FREIRE, 2005; p. 134)

Assim, olhar apenas os dados estatísticos, as soluções técnicas propostas, tais como aqueles levantados pelo Projeto “Evasão e Repetência”, não era suficiente para sair de um lugar comum, caracterizado pela busca de soluções paliativas e imediatas que não questionavam os saberes, os valores, e os papéis tradicionalmente atribuídos aos profissionais da educação e comunidade escolar. Porém, sem desconsiderar que as condições precárias no trabalho desumanizam a todos, professores e alunos (ARROYO, 2000). Assim, aos dados estatísticos foram adicionados novos parâmetros:

I: Então, o levantamento feito nem foi por causa de ter relato das práticas, o levantamento feito foi em função do estudo das escolas, dos tais chamados na época, mal difamados bolsões de miséria, que a Sandra (Sandra Starling, primeira secretária de educação do governo, em 1993) chegou aqui muito preocupada com isso, e a Glaura (Glaura Vasquez de Miranda, que assumiu a Secretária em 1994) deu certa continuidade, e aí fez o levantamento: **“Onde estão os pobres da cidade? Quais são as escolas que atendem os pobres? Quais são os problemas destas escolas? Vamos ver, vamos dar atenção a isso”**. E o Miguel (Miguel Arroyo) vem somando com essa preocupação: **“Não, mas espera aí. Já existem práticas, já existem iniciativas de respostas a essas dificuldades. Vamos atrás”**. E então esse levantamento político-pedagógico se somou ao levantamento estatístico dessas escolas que começaram pela Sandra, continuaram pela Glaura, e dada esse enfoque político-pedagógico pelo Miguel.

Encontramos um grupo de gestores que escuta as necessidades e as demandas das escolas, e as transformam em um projeto para toda a cidade, isto é, o grupo que formula a proposta carrega em si marcas que o torna sensível para ouvir, codificar as necessidades e desejos das pessoas e grupos, e sustentar um projeto que tenha por meta dar uma resposta aos problemas da educação (FERNÁNDEZ, 1998). Tem-se, dessa forma, a proposição de valores instituintes para o sistema municipal de ensino: ao se propor desconstruir saberes e práticas internalizadas, negava-se o ensino tradicional como ideologia, uma vez que estava associado a mecanismos de exclusão e segregação (FERNANDES, 2005).

É a partir desse jogo de espelhos, cujas imagens refletem as marcas inscritas nas experiências emergentes, que a SMED-BH vai retirar tanto a forma quanto o conteúdo de uma proposta pedagógica, cujos eixos serão capazes de unificar os trabalhos docentes nas escolas. Tal fato sugeria a necessidade de se tomar aquelas práticas e experiências emergentes como objeto de investigação, na busca de sentidos e significados ainda não pensados: *O que nestas práticas insistia em se fazer pensar?* Neste caso, não se tratava apenas de um saber em cifras e números, onde os principais atores envolvidos são deixados no anonimato, e sim em construir outras perguntas, sobre a identidade docente: *Que docentes somos? Que*

identificações são construídas a partir das estruturas educacionais? Como elas formam ou deformam os nossos saberes docentes? Indagamos como essas novas questões criaram modos originais de tradução, no momento de *alinhar* os eixos e as novas lógicas sugeridas por essa pluralidade de práticas. Tradução, aqui, compreendida no sentido proposto por Boaventura de Sousa Santos:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis quanto as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea (SANTOS; 2006, p.124)

Não se tem dúvidas que, mesmo inovadora ou produzida por uma imaginação criadora, essa rede de sentidos é retirada do corpo teórico presente nas pesquisas e na literatura sobre a educação. Na visão daquele grupo, essa articulação entre prática e teoria foi centrada inicialmente no Secretário Adjunto e na assessoria dada na época pela Professora Lúcia Helena Alvarez:

NV: Então o quê acontece? Quando a gente começa a pensar esse projeto para a Rede, você começa a ter as tarefas a serem desenvolvidas para pensar isso mesmo: “que eixos são esses?” E não dá para negar que grande parte dos professores que puxam esse eixo e dão essa direção é o Miguel Arroyo, e a Lucinha que estava vindo de uma experiência lá da Escola da Vila, e o Miguel, que estava vindo com uma experiência de pensar um pouco sobre as experiências e mudanças que estavam acontecendo na Espanha. E aí a gente começa a acompanhar toda essa mudança.

Como buscar eixos isomórficos nesta trama de práticas transgressoras? Que diferentes respostas esta pluralidade de experiências fornecem e que permitem identificar essas novas lógicas? No texto de Arroyo, notamos um dos caminhos que permitiu a reinvenção de um “já aí existente”: os processos de humanização e desumanização que cercam a docência, presentes na obra de Paulo Freire:

Paulo nos sugere que olhemos primeiro para a desumanização que se dá em volta de nós, nos grupos com que trabalhamos, nos educandos e suas famílias, sua classe, sua raça, que a partir desse olhar e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, nos perguntemos como educadores sobre a outra viabilidade, a da sua humanização. Sem paixão e indignação não aprenderemos a ser educadores de uma infância e adolescência desumanizadas (ARROYO; 2000, p. 48).

Compreendemos, sobremaneira, o motivo de se buscar naquelas práticas os “sujeitos das práticas”. E essas questões alimentavam os vários encontros entre os gestores e a sociedade. Quem se encontrava nas escolas deparava-se com ecos de toda essa efervescência.

Vejamos o que nos diz o professor **D**, que estava na escola em 1994, e no ano seguinte foi para o CAPE:

D: O que eu sei é que houve realmente em 1994, sob a coordenação do CAPE, várias discussões exatamente das experiências no sentido de apreender o quê que aquelas experiências apontavam no sentido de uma escola nova, o quê poderia ser uma escola da Rede, baseada em experiências que a própria Rede tinha e experiências de participação em que elas se envolviam muito. E também a participação de Miguel Arroyo, que apontava muito isso, e na participação dos movimentos sociais numa proposta. Mas isso era uma incógnita para quem estava nas escolas.

Dessa forma, além dos intensos debates em 1994, aconteceu um seminário denominado “Criança e Cidadania Plural e Divergente”, que muitos consideraram o pontapé inicial da Escola Plural³³:

NV: Foi da Rede. Foi um seminário pequeno, que aconteceu no (Teatro) Marília. Quando você pensa “Criança e Cidadania Plural e Divergente”, você já pensa em um pouco estruturar, e pensar que movimento era esse que estava na Rede, e que precisava de mudar alguma coisa, precisava de inserir alguma coisa, e tudo mais. Então foi um movimento menor, mas às vezes eu fico pensando que ali foi o pontapé inicial para a discussão da Escola Plural. Até o nome do Seminário na época foi esse.

Percebemos, nesse texto, a problematização em torno do cotidiano escolar: *Que movimento é esse que existia na Rede?* Essas reflexões, feitas em um seminário, permitiam agora o reconhecimento mútuo e a alteridade em um grupo maior de pessoas, isto é, o encontro teceu um fio condutor tanto para as práticas quanto para os gestores, que entraram inicialmente *fragmentados* e saíram *unidos*, diante da *resposta* dada pelos professores às questões colocadas no seminário:

NV: É uma coisa maluca. E a gente então estava entrando nesse movimento ainda muito picado (fragmentado) e logo depois do (Seminário) “Criança e Cidadania Plural e Divergente” a gente começa um processo que é o de pensar que resposta a Rede deu para esse Seminário, e tudo mais.

Uma questão estratégica estava colocada: articular a metodologia de implantação da proposta a partir da validação das práticas. Conforme inferimos, começavam-se a se desfazer certas familiaridades em relação a “como construir uma política pública”; na visão dos gestores, a possibilidade de se criar estratégias de implantação não como uma imposição superiores, por um órgão separado de decisão, e muito menos concebido como simples voluntarismo político, já que “não se faz uma mudança por decreto”. No fundo, evitar ou não

³³ Essa fala parece-nos semelhante ao que anteriormente, no texto, denominamos *cena originária* da Escola Plural. Porém, não temos aqui a certeza se o encontro é o mesmo.

descontinuidades entre concepção e execução. Segundo Eloísa Santos (1997; 2000), encontramos aqui a diferenciação entre uma “relação de saber” – em que os termos em relação são os grupos ou indivíduos –, e uma “relação ao saber” – em que os termos em relação são o indivíduo ou grupo e o saber. Na “relação ao saber”, uma relação de sentido, visualiza-se um espaço de realização das potencialidades que estão presentes no trabalho, a saber:

Pensar a inteligência investida no trabalho, as múltiplas modificações introduzidas na realização das tarefas, as formas infinitas de criatividade, de iniciativa, de decisões que compreendem a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real e o desenvolvimento de uma tecnologia própria (SANTOS, E, 2000, p. 127)

Nesse caso, ao se pensar a “relação de saber” em conjunto com uma “relação ao saber”, pode-se compreender concepção e execução não como descontinuidade de essência, mas como unidade problemática, em que “concepção e execução buscam os meios intelectuais de fazer face aos desafios postos pela produção material” (SANTOS, E; 2000; p.128). Nesse caso, o conflito explicita-se à medida que o saber é colocado em evidência, e as relações dos gestores entre si e com os trabalhadores da educação são mediadas pelos saberes. Implica, simultaneamente, em perceber o grupo de profissionais como sujeito e objeto na implantação, e, dessa forma, a possibilidade de tolerar níveis e ordens diversas da realidade, na forma de sustentar a Proposta, isto é, uma capacidade homomórfica (KAËS, 1997). Nesse caso, a metáfora do barroco, proposta por Boaventura Santos (2006; p. 70) explicita bem os riscos de se trabalhar neste hiato: “risco, presença dominante em todos os códigos barrocos, é enfrentado, neste tipo de código, pelo recurso à criatividade da acção, fazendo apelo à autonomia, à auto-reflexividade, e à extra-institucionalidade”.

Acreditamos que, nesse contexto, as práticas emergentes forneceram o tom do discurso pedagógico, pois justamente os saberes postos como passagem. Podemos compreender melhor a metáfora da trincheira, utilizada por Paulo Freire, para a necessária temporalidade das mudanças: para que as mudanças sejam dificilmente descartáveis, devemos construí-las em uma dimensão dialógica, de forma que as opções geradas sejam intensificadas e fixadas como raízes. O planejamento, formulado a partir dessa perspectiva, possibilitaria uma maior abrangência na rede, provocadora de adesões cada vez mais amplas entre os docentes, e com aspirações de validade por prazos mais longos daqueles definidos pelo término do mandato

político e do modismo pedagógico: uma utopia puntual³⁴. Simultaneamente, essa viabilidade, apoiada ativamente sobre/pelos profissionais da educação, serviria como mecanismos de defesa contra possíveis frustrações na consecução dos objetivos.

Tais inferências permitem situar os gestores em suas relações imaginárias e simbólicas entre si, e com a Proposta ainda em elaboração; sobretudo, percebemos a histericização no/do grupo: “uma apropriação, por meio da identificação com o objeto de desejo do outro, de uma parte de seu desejo e de sua identidade” (KAËS, 1997; p.143). Essa dinâmica intensificava os processos de mobilização; deparamos com um *pacto militante*, a própria imagem de pessoas que, em seus projetos pessoais e institucionais, propunham a demonstrar a possibilidade de uma educação popular para a cidade. A transcrição a seguir, retirada da fala de uma entrevistada, reflete o caráter utópico contido nas promessas a serem levadas aos professores da Rede:

NV: Tinha um perfil para aquele momento que era um perfil assim de pacto militante; o que a gente fazia era uma militância pedagógica, a gente acreditava profundamente, a gente acreditava muito, a gente acreditava mesmo. E tinha uma coisa muito legal na época, porque não só a gente que estava aqui na Secretaria que acreditava, você tinha também as pessoas que estavam nas regionais que também acreditavam, eu acho que também estava todo mundo sob o impacto de ser o primeiro ano do Governo, PT (Partido dos Trabalhadores). Todo mundo petista, a gente tinha muita esperança com muita coisa, ainda tem, mas tinha uma paixão naquela época, uma coisa que você podia pegar. (...) a gente se arrebatava de trabalhar, mas era uma coisa muito, muito, muito boa. Todo mundo acreditava muito.

Vemos nesse momento a intensificação dos processos de militância já existentes anteriormente nas escolas da rede, frente ao apelo de uma ideologia emancipadora. Em trabalho na área de Saúde Mental, Mirna Koda (2002) nos relata a presença dos mesmos aspectos na construção de políticas públicas na cidade de Santos: paixão, disposição, esperança, desejos e sonhos. Segundo a autora (2002; p. 79), esse investimento afetivo era necessário frente ao grande desafio colocado diante de um discurso hegemônico, fortemente arraigado na cultura; um momento vivido como extremamente rico e intenso, resultando em crescimento tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

A essa militância juntava-se o apoio institucional do Prefeito Patrus Ananias, cujo discurso também encontrava grande respaldo na cidade:

NV: É muito diferente e é engraçado, quando você fala que existem pessoas e pessoas, pessoas carismáticas e outras pessoas que não são, e essa coisa é muito maluca, muito maluca,

³⁴ Kaës (1997) diferencia a utopia sistemática da puntual. A primeira abole o sonho, congelando a História numa realização ideal. A segunda restabelece o sonho, em seu modo de devaneio subversivo; ela tem uma meta transformadora da História, congelada em suas repetições.

quando você tinha um Patrus, na frente da Prefeitura, você tinha uma legitimidade dessa cidade também, é um sujeito que a cidade responde a ele não é?

E, sobremaneira, no empenho do Prefeito em submeter ao Conselho Estadual de Educação o documento regulador da proposta; no texto enviado, constava um tempo de quatro anos para a Proposta, de forma a se garantir, legalmente, a transitoriedade e o caráter experimental da Escola Plural. Quem nos informa é V, também membro do CAPE naquele período inicial:

V: Porque eu quero lembrar a você que o projeto da Escola Plural foi submetido ao Conselho Estadual de Educação, que deu uma autorização de caráter precário; estabeleceu contingências, estabeleceu condições a serem efetivamente atendidas, estabeleceu um processo de avaliação passado um tempo para reavaliação.

Tal fato era necessário, uma vez que a Lei ainda em vigor era a 5692/71, extremamente normativa e rígida. O desconforto com tal situação poderia trazer certa insegurança no que diz respeito à implantação da Proposta. Uma vez que seu nascimento encontrava-se preso ao tempo da gestão política de uma administração pública, do prefeito Patrus Ananias (1993-1996), tornava-se necessário, por esse mesmo fato, que fosse protegida com medidas especiais no que se referia à sua formulação e nos mecanismos de incorporação pela RME-BH.

Uma vez que a Proposta estava garantida no âmbito jurídico, o grupo fundador voltava-se para as definições teórico-conceituais, necessárias às decisões a serem tomadas em pontos considerados críticos da Proposta. Inúmeras discussões acompanharam as formulações nesse âmbito e o aprofundamento desses aspectos numa escala menor torna-se importante, não apenas pelas temáticas envolvidas, mas na compreensão que pode trazer sobre os vínculos dos sujeitos entre si e desses com a proposta instituinte. Em nossa compreensão, o entendimento de tais conflitos leva a uma percepção de fatores subjetivos e intersubjetivos presentes na formatação da proposta, bem como os mecanismos de sua transmissão para gerações futuras.

Um dos aspectos, decidido de forma conflituosa e tensa, relacionava-se à avaliação e à discussão curricular:

I: Então foi muito tensa, porque havia algumas decisões que deveriam ser tomadas, por exemplo: “Série ou ciclo?”, por exemplo, “Aprovação ou reprovação?”, “Currículo mínimo ou currículo construído na interação com as escolas?”, não vamos esquecer que a condição de trabalho era diferente, essa coisa de professor o tempo todo no turno não existia, o professor era aulista, tudo isso foi construído/

Aparentemente, os processos de avaliação não trouxeram grandes conflitos entre os gestores. Por sua vez, cada um dava provas de abertura à inovação, em relação a modos de refletir sobre suas práticas e desconstruir representações e valores arraigados. Iniciava-se, sobremaneira, uma trajetória a qual exigia de cada membro despojar-se dos elementos e valores de que são portadores, e que traziam segurança em suas próprias práticas anteriores. Era necessário que eles mesmos fossem confrontados de modo intenso, individual e coletivamente, enriquecendo a identificação entre os pares, a partir dos lugares em que cada um atua. Sobre essas mudanças, vejamos os excertos do professor E, membro de uma GERED, na época da implantação, que reflete bem, em nosso entendimento, a posição de todo o grupo naquele contexto:

E: A gente achava que a educação tinha que ter uma coisa diferente, eu pessoalmente recebi como uma coisa assim: é, eu acho que até criei uma expressão “é como se eu tivesse uma biblioteca bem velha, bem velha, bem desorganizada, e eu joguei aquilo tudo para o chão e comecei a catalogar os livros, a fazer uma nova catalogação”. **Revi alguns princípios meus, que realmente eu defendia, por exemplo, a questão da retenção; eu achava que a retenção era um instrumento de aprendizagem, e a gente retia os alunos com muita consciência de que além de um instrumento de aprendizagem era também um instrumento de amadurecimento: “ah, é bom que você fica mais um tempo porque aí você amadurece”.** E depois eu comecei a rever isso, e vi que não tinha nada disso que eu pensava. Mexia era com a auto-estima do menino que perdia a sua turma, **então eu fui sendo convencido no processo, engraçado, e aí que era o grande problema nosso, e que a gente raciocinava junto com a equipe,** “Oh, a gente se convence porque está mergulhado até o último fio de cabelo, mas a rotina da escola continua”. E esse profissional que está lá naquela rotina ele não teve tempo ainda, ele teve pouca oportunidade. A gente tinha uma leitura maior, dos textos, dos cadernos da Escola Plural, e aí a gente se convencia e às vezes queria fazer o outro se convencer.

Percebemos que a Escola Plural questionava os valores interiorizados pelos diversos membros, bem como provocadora de novas concepções sobre a função da escola pública. Tinha-se claro, entre os gestores, a idéia de ressignificar as práticas antigas, *fazer uma nova catalogação*. Não se abria mão, pelo menos na visão daqueles gestores, de que não se deviam rejeitar as trajetórias individuais e coletivas, construídas de crenças e representações diversas, mas que se integram na construção de um *novo contrato* (KAËS, 1991). Por outro lado, uma compreensão de que a rotina dos profissionais, no interior das escolas, poderia constituir como um obstáculo à construção da proposta, e talvez exigisse tempos maiores para as novas aprendizagens; suas representações e práticas não se modificariam simplesmente por discursos ou preparações *a priori*, e sim *mergulhando de cabeça* na discussão da proposta. Podemos entrever, nesse excerto, que os gestores tinham clareza de que a interiorização de uma nova proposta somente poderia advir como *processo de introjeção*, e não como

mecanismo de incorporação, isto é, se *convencia e querendo fazer o outro se convencer*, inseridos em uma situação dialógica:

Se se trata de introjeção, isso concorre para o enriquecimento do eu e para a construção de uma identidade profissional evolutiva, para a capacidade de pensar e a abertura à mudança. Por outro lado, os mecanismos incorporados não enriquecem de nenhum modo o eu, nem a identidade profissional, e são fontes de automatização de condutas, de programação de idéias e de resistências à mudança, na ausência de mentalização e de capacidade de pensar. Esses mecanismos estão presentes na origem de ritualização das condutas nos grupos de pertencimento (ROUCHY; DESROCHE; 2005; p. 29).

Outra questão polêmica entre os gestores referia-se à metodologia de implantação, isto é, se a Escola Plural, inicialmente, teria como abrangência toda a RME ou se definiria algumas “escolas-piloto”:

V: a posição de muitos de que um projeto destes devia ser feito a base de pilotos, para depois ir se estendendo. E **não ser piloto isso foi uma discussão refletida**, estabelecida e tomada sob pesos prós e contras, e tinha em tese sempre o conjunto da Rede.

Inferimos, do excerto anterior, que essa foi uma questão conflituosa para aquele grupo; sendo uma decisão refletida, *tomada sob pesos prós e contras*, os gestores analisaram os obstáculos que teriam pela frente, bem como tinham consciência de suas conseqüências. Em nossa interpretação, a decisão foi tomada tendo em vista a qualidade daquele grupo de gestores, isto é, a capacidade de garantir um espaço transicional que possibilitasse a introjeção, as trocas e a comunicação, os confrontos, a metabolização dos conflitos individuais e da realidade externa, os mecanismos de defesa e a sustentação do ideal partilhado:

I: Isso foi depois que o projeto já estava escrito. Quando o projeto já estava escrito teve uma noite fatídica. que era para tomar essa decisão, se vai para a Rede toda ou se não vai. Claro que depois de discutir com todo mundo. **Aqui a discussão era coletiva, e muito, o Miguel nesse ponto foi assim, e Glaura, porque Glaura que o convidou, que sabia que ele ia dar conta de fazer tudo isso, e sustentava politicamente também.**

Dois pontos nos chamam a atenção nesse trecho; primeiro, refere-se *a uma noite fatídica*, pois indicadora de discordâncias no seio daquele grupo, e que não seria uma decisão fácil. Podemos supor, também, que, nesse grupo restrito, todos concordavam com as linhas gerais da Escola Plural, porém uma bifurcação estabelecia-se em um grupo que tinha em comum a defesa de uma escola mais democrática e aberta. O segundo ponto refere-se ao trecho negrito, informando sobre a participação do Miguel Arroyo e da Glaura em sustentarem essa decisão, tendo como pano de fundo uma discussão coletiva; inferimos na

capacidade dos secretários em promover e sustentar essa conflitualidade na mudança, isto é, selavam tanto o *contrato narcísico* quanto o *pacto denegativo* entre os gestores. No excerto a seguir, percebemos que, sem a sustentação do Secretário Adjunto, a decisão poderia ameaçar a manutenção do grupo em sua continuidade. A decisão, tomada *quase por votação*, foi assim relatada pela gestora I:

I: É claro que não foi uma votação assim (gesto de “a ferro e fogo”), (...) e quem perdeu falou “Tudo bem, tudo normal”. Se é isso que vocês querem, nós achamos que não deve, nós achamos que devia fazer por adesão, não piloto, mas por adesão. E Miguel achava que como nós não tínhamos quatro anos de governo, tínhamos dois, **nós devíamos fazer um processo geral e dialogado**. Aí ele vem com aquela elaboração de um processo da construção coletiva, que eu acho que é como foi feito.

A construção coletiva e dialogada implicava em processos de convencimento, em fazer a escola assumir seus projetos e refletir sobre os mesmos. Por um lado, construir “escolas-piloto” poderia facilitar a implementação; por outro, essas experiências raramente têm seus resultados disseminados para outras escolas, terminando na construção de modelos de “escolas eficientes ou de aplicação de práticas pedagógicas”, com grande disponibilidade de recursos humanos e financeiros. Interpretamos a decisão tomada pelos gestores como a escolha de um caminho mais difícil, pois se colocaria em confronto, em uma zona fronteira mais ampliada, posições político-ideológicas diversas, além de maiores dificuldades materiais, de recursos financeiros e humanos, que demandaria um esforço enorme da administração pública. Essas zonas de fronteira comportam, sobretudo, a tensão disposta pela mestiçagem, porém com a possibilidade de deslocá-la para a construção de projetos emancipatórios (SANTOS, B, 2005; FERNANDES; 2005). Essa decisão sustentava-se na percepção de que método e conteúdo são indissociáveis no processo: de forma semelhante aos processos de convencimento entre os gestores, frutos de inúmeras discussões e reflexões coletivas, também seria interessante a criação de novos dispositivos para que a comunidade escolar pudesse *mergulhar na proposta*. Neste ponto, Miguel Arroyo nos traz um auxílio para sua melhor compreensão:

Acompanhando essas propostas aprendo que uma das potencialidades a ser explorada pedagogicamente é a dinâmica que provocam na categoria. Nas redes, nas cidades e na cultura pública. Explorar a contaminação a que expõem as comunidades e especificamente a categoria de professores, diretores, orientadores, inspetores e técnicos dos órgãos centrais. As questões, dúvidas, incertezas vão se espalhando, os focos de debates se ampliam, as práticas inovadoras e transgressoras saem das gavetas e se oficializam e legitimam. Os tabus, as crenças tão arraigadas e tão certas balançam. Ousamos duvidar como coletivo. (ARROYO; 2000, p. 174)

Segundo a gestora **I**, a única obrigação para a escola era criar novas formas de trabalho, frente à liberdade e à autonomia que constava do texto público:

I: nós tivemos vários procedimentos, entre eles um curso para diretores e coordenações pedagógicas, a realização de muitos encontros com as coordenações, direções, coletivos de professores, sempre com essa posição: “olha, nós estamos trazendo uma resposta, que nos foi colocada pelo Governo, pela sociedade, por vocês mesmos. **Se vocês não concordam propõem o quê?”**

Tal transcrição remete-nos à complexidade do caminho escolhido pelos gestores, para a metodologia de implantação: a construção dialogada. Em nossa interpretação, prescrever constituiria uma forma política não problematizadora; tomado o caminho da prescrição, ela definiria, *a priori*, o que cada um deveria fazer, e dessa forma, não havia a necessidade de nomear as interdições: a própria negativa é velada, implícita. Por outro lado, ao se propor a construção de um espaço fronteiriço, no qual encontramos o “íntimo” e o “estranho”, o “eu” e o “outro”, alguns papéis são possíveis e outros não; porém, a negação surge diante da impossibilidade de se fazer qualquer interpretação do texto. Se por um lado é mais árduo, por outro cria brechas para o desdobramento do espaço psíquico do sujeito, enriquecendo as modalidades que unem e separam obrigação e autonomia (GREEN, 1994).

Os diversos gestores, neste caso, são possuidores de conhecimentos construídos na interdiscursividade e intersubjetividade, conforme mostramos. De posse desses conhecimentos, acreditavam na viabilidade de lidar com as tensões que poderiam surgir no encontro dos professores com a proposta; em nossa interpretação, há, nessa visão, a possibilidade de gerir o processo de mudança, mas não de dominá-lo; como movimento social, a proposta educativa desenvolver-se-ia no espaço criado pela potencialidade de mudança sugerida pelo sistema e, simultaneamente, não poder ser controlada pelo próprio sistema (STOER, 2001). Como uma obra aberta, o caminho seria construído ao caminhar, a partir do diálogo com as formas e conteúdos das experiências transgressoras, esse definia a ruptura e simultaneamente os desafios, pois oposto ao culto da imediatividade e concebido sem gradualismos. Segundo Paulo Freire (2005) a sustentação para esse inacabamento é fornecida pela confiança em saber que partiu de algum lugar e está indo para outro lugar.

De forma análoga, a discussão curricular apostava no protagonismo de professores e alunos em sua construção; fornecer um *currículo mínimo*, no sentido de uma simples relação de conteúdos programáticos, não estava na pauta daquele grupo de gestores:

VN: Oh, você tinha aqui uma equipe que na verdade era uma equipe que discutiu o currículo de forma mais ampla. ... Era uma coisa que, na verdade o professor reclamava muito do currículo e via o currículo como conteúdo, e **a gente queria ampliar essa perspectiva do**

currículo enquanto conteúdo, enquanto um rol de conteúdos, para dar conta de ver o currículo como essa coisa que constitui o sujeito mas que também é constituída por ele. Você pode fazer uma série de opções, de saberes, etc

A concepção de currículo deveria abarcar toda a vida escolar, o que nela se seleciona ou não, o que se faz ou não; em decorrência dessa visão, os textos da Escola Plural propunham os projetos de intervenção pedagógica, sempre a partir de temas sociais, atividades, questões individuais ou coletivas, problemas de aprendizagem, de forma que o trabalho escolar e os conteúdos desenvolvidos tivessem sentido para os professores e para os alunos envolvidos. Em nossa compreensão, uma opção com maior proximidade às diretrizes político-pedagógicas contidas na Proposta. Nesse cenário, a “Pedagogia de Projetos” como caminho sugeria que sua apropriação não seria homogênea, isto é, permitiria criações originais dos profissionais envolvidos na construção curricular em função dos alunos a serem atendidos e dos níveis e modalidades de ensino; o objetivo é que os *alunos aprendessem mais e melhor, que seus conhecimentos ficassem mais fortes*. Vejamos o excerto a seguir, retirado da entrevista com o gestor **D**:

D: Nós gestores então acreditávamos, por exemplo, em termos de currículo, nada mudava muito, **mas a organização da escola, o coletivo, a participação, fazer com que o aluno estivesse realmente aprendendo, estabelecendo relações entre o que ele aprendia e a vida lá fora, para que o conhecimento se tornasse mais forte, isso é que era uma coisa talvez de fundo da proposta e que a gente levantava para as escolas**, e que elas tinham a possibilidade de organizar-se de uma maneira diferente para atingir esse objetivo.

Outra situação polêmica refere-se à criação de outro órgão gestor, em 1996: a Coordenação de Política Pedagógica (CPP). Inicialmente, tinha como objetivo dar um “tom mais político” para a Proposta, e, simultaneamente, coordenar e assessorar a Secretária na formulação e implementação da política educacional:

I: Não tinha estrutura aqui, não tinha nada. Nós criamos a CPP a partir daí. Eram dez pessoas que a gente pensava em convidar.

Como discutimos, a participação na tomada de decisões, tanto na construção dos objetivos quanto dos meios, foi um dos marcos identificatórios daquele grupo. Se, inicialmente, a formulação da proposta, a produção de textos e a formação eram tarefas de todo o coletivo, a criação de um novo órgão implicava na possibilidade de ocorrer uma separação destas tarefas:

D: a CPP passa a existir também naquele ano com essa função de dar uma direção para a própria Rede, mas uma direção mais política para a Rede enquanto o CAPE viria com a formação

Segundo o gestor **V**, membro do CAPE em 1995, e depois da própria CPP, a criação desse órgão não foi bem recebida pelo CAPE. Segundo ele, esse incômodo, manifestado em vários outros momentos, tinha como pano de fundo a questão da subordinação ou não do CAPE, um centro de formação, às diretrizes políticas concebidas em outro lugar, a CPP. Porém, naquele primeiro momento, as duas instâncias se implicavam na construção de uma postura mais cooperativa, no confronto das representações, e processos de decisões colegiadas. O mesmo gestor **V** reconhecia que os investimentos nos objetivos em comum, e a atmosfera cordial das relações entre os membros dos dois órgãos, deviam-se à mediação do Secretário Adjunto, e pelas pessoas que dirigiam cada um deles, conforme percebemos no excerto a seguir:

V: A CPP, no dia em que ela foi criada, e quem estava lá era a companheira Pilar, no CAPE, e a Samira, na CPP (...) Mas a relação da instituição CPP e da instituição CAPE sempre foi conflituosa. De alguma maneira a criação da CPP, eu não sei se não foi trabalhada politicamente da maneira mais adequada, embora sempre fosse muito bem acolhida e fosse uma parceira e uma interlocutora diária e cotidiana, nós acabamos fazendo um grupo bom, coordenado pelo Miguel, que reunia final de semana, em horários diferentes, para trocar idéias, trocar formulações. ... Mas a criação da CPP, eu estou convencido disso, incomodou ao CAPE. E o que estava por trás desse incômodo surgia em vários momentos.

O que parece oculto, expresso pelo *incômodo que retorna*, é o risco evidente desses grupos serem conduzidos a uma indiferenciação de funções, por um lado, ou se fecharem sobre eles mesmos, por outro. Sugere-nos a possibilidade de constituírem-se em um órgão que concebe a política e outro que executa as ações de formação. Em nosso entendimento, a possibilidade de instituir um lugar administrativo específico que pudesse alocar as habilidades e os saberes sobre a Escola Plural, para planejamento e controle dessas mesmas práticas; na visão de parte dos gestores da época, a possibilidade do instituído suplantar o instituinte.

Encontramos, ao longo de todos esses momentos da construção desse grupo de gestores, subjacente à definição das metodologias da Escola Plural, a presença das *alianças inconscientes* (KAËS, 1997; 2005): um co-recalcamento dos desejos de punir, de subjugar, de hierarquizar e de controlar. Reforçamos, mais uma vez, a necessidade de recalcar esses desejos em função da construção de uma identificação com o ideal comum. Essas questões, de certa forma, colocam a questão do narcisismo no centro da problemática do sujeito e do grupo, e entre grupos. Esses pactos que permitem ver o grupo como um “espaço vivenciado, um corpo imaginário”: a figuração de um grupo coeso que decide em conjunto, porém

fazendo referências ao contexto institucional e social – o “espaço real”. É exatamente essa construção que percebemos na fala de outra gestora, pertencente à uma GERED, na época da implantação:

MR: E aí, falando um pouco mais, quando eu começo a perceber essas coisas de SMED, etc e tal, nessa época éramos, de fato, um coletivo. **Era como se não tivesse uma separação, CPP, CAPE, principalmente nesse lugar aqui, CAPE e CPP eram coisas que decidiam juntas, e andavam sempre juntos, eles eram bem afinados, e nós da Regional tínhamos essas pessoas como referência. Elas eram nossas referências para discussão nossa na ponta, nas escolas.** Então o CAPE era dividido na verdade por nível e modalidade, mas tinha grupo do primeiro ciclo, do segundo, do terceiro ciclo, e tinha também Educação Infantil, tinha Educação de Jovens e Adultos, então de acordo com as discussões nas escolas a gente buscava referência aqui para discussão com essas pessoas. **E era de fato, a gente participava, era uma construção coletiva.**

Sobremaneira, diante das incertezas e conflitos em que todos pareciam mergulhados, vimos surgir a figura do Secretário Adjunto com uma qualidade: a capacidade de projetar um futuro utópico, e, simultaneamente, a sua participação na construção e na manutenção das alianças inconscientes. Segundo Kaës (2005), compreender o porta-voz é essencial para compreender as articulações entre o sujeito do/no grupo e o grupo. O lugar que ocupa situa-se no ponto de amarração de três espaços: da fantasia, do discurso associativo e da estrutura intersubjetiva, necessária para dispor a identificação narcísica, no ponto em que se atam os lugares subjetivos dos vários gestores. Esse é o ponto que representa, onde ele se localiza e de onde ele traz a fala. Processo e produto simultaneamente, ele realiza sua função dentro do grupo, e fala no lugar do Outro, pelos vários outros, e também pelo outro que está nele. Ao fazê-lo, cumpre seu próprio fim e se constitui como elo, servidor e beneficiário de um conjunto falante do qual ele está submetido. Ele articula, em conjunto com o grupo em torno dele, o laço psíquico e social, em função de seu lugar na hierarquia da SMED e de seu poder de “negociação”. Em nossa leitura, Arroyo, como *intermediário*, cumpriu a sua função sob o modelo metafórico³⁵: embora sujeito e grupo possuam estruturas parcialmente comuns, mantêm relações que permitem para cada um deles diferentes leis e funcionamentos específicos. Segundo Kaës (1997), podemos constatar uma subjetivação do próprio grupo e, nesse grupo, uma mobilidade de papéis, lugares, tarefas e instâncias: assim, novas relações podem ser encetadas, permitem sistemas de representação e de ação mais abertos, podendo cada sujeito apropriar-se ativamente dos setores da realidade, tendo o grupo como

³⁵ Essa discussão pode ser aprofundada no capítulo “O intermediário na abordagem psicanalítica grupal”, em KAËS, 2005.

intermediário. Encontramos esses lugares e funções do secretário adjunto, como porta-voz, em todas as narrativas dos entrevistados.

Primeiro, no fato de conhecer algumas práticas desenvolvidas na rede, devido a um acompanhamento sistemático de algumas escolas em anos anteriores à implantação da proposta:

R: Porque, nessa época, o Miguel fazia uma consultoria específica com a escola antes de existir a Escola Plural. Então, muitas daquelas experiências que estão colocadas no caderno da Escola Plural você via a escola lá, clarinho. Porque ele era consultor específico da escola a noite, só a noite, dos nossos projetos com jovens e adultos. ... Então a gente conseguia ir para frente. E inventando, inventando, inventando, e Miguel assessorando (risos). Então a gente tinha uma assessoria há mais de um ano com Miguel lá dentro da escola.

Em segundo, na leitura e na mediação teórica das práticas emergentes, ao fazer emergir significantes até então indisponíveis para os outros, simultaneamente à proposição de uma estrutura administrativa coletiva na formulação e execução dos caminhos a serem trilhados, para os diferentes órgãos da SMED-BH (CAPE, GERED, CPPP). Procurava desconstruir uma estrutura herdada, baseada na divisão e impessoalidade presente no trabalho, e reconstruí-la como uma rede associativa, de modo a enfrentar a fragmentação na organização e cumprir as tarefas que se apresentavam:

I: Nos momentos de início da discussão do que seria um Projeto Político Pedagógico chamado Escola Plural, quando Miguel veio e propôs unificar o CAPE, e chamar as pessoas que estavam em qualquer âmbito da Secretaria de Educação que trabalhavam com o pedagógico, constituir um grupo, então nesse momento o ponto de partida foi a discussão dessas experiências emergentes. Ele foi o ponto de partida. **O que as escolas estavam fazendo?**

Paralelamente, a falta de defesa que as pessoas experimentam nesses momentos é traduzida na busca de apoios naqueles que carregam em si a promessa de sustentar a aventura e o risco contido na elaboração da Proposta. Assim, também girava em torno do secretário adjunto a possibilidade de conter as incertezas dos vários membros gestores. Segundo **E**, configurava-se, portanto, numa voz e num discurso de acompanhamento e de atribuição de sentido para os sujeitos do grupo:

E: A gente sentia muita necessidade de estar aprofundando. E muitas vezes: “eu vou para a escola”. E a gente se preparava antes, às vezes até no final de semana, para ler livros, textos, consultava e perguntava para o Miguel “Este texto está bom para a gente discutir?” Porque a gente se sentia muito inseguro na época. E hoje eu acho que o projeto Escola Plural, que as pessoas, principalmente as que estão na equipe, eu acredito que já assimilaram com maior profundidade.

Além disso, pesava o fato de ele não ser um *secretário de gabinete e grandes seminários*, mas que também compartilhava, com os demais gestores, as dificuldades e conflitos que surgiam nos debates com as escolas. A transcrição a seguir fala bem da representação de um gestor, de uma GERED na época, sobre o secretário adjunto:

MR: A participação também do Secretário Adjunto era algo que era muito efetivo, ele sempre estava junto da gente, ia para as escolas junto com a gente.

Acreditamos que a compreensão dos processos de fundação da Escola Plural colocamos em posição de perceber os impactos da proposta em todos os segmentos da comunidade escolar e seus reflexos sobre a estrutura e membros da SMED. Mostramos, de forma detalhada, o *contrato* que se instalava em torno da convocatória da Proposta e que intensificava o tempo que cada gestor dedicava ao trabalho. Essa paixão e militância, nessa altura do trabalho institucional, fizeram-nos perceber os acordos que dão forma e sustentação das novas modalidades de contrato dos gestores com a Instituição: os pactos denegativos (KAËS, 1997). Sustentados pela figura do secretário adjunto, e no grupo-continente de gestores, as estratégias abrangentes construídas para a implantação permitiram a construção dos ideais compartilhados, e simultaneamente o “apagamento das debilidades” e das “dúvidas”. Paradoxalmente, as representações recalcadas referiam-se aos limites dos saberes e eixos nos quais se assentava a Proposta: um saber lacunar, a ser preenchido pelas atividades a serem realizadas no trabalho (SANTOS, E; 2000). As possíveis inseguranças encontravam saídas no intenso engajamento político, teórico, ético e afetivo da equipe, com a possibilidade de colocar a Escola Plural em cena para toda a RME-BH. Esperava-se, conforme percebemos na fala de um entrevistado, um investimento dos profissionais na discussão da Proposta:

I: Eu acho que nisso aí nós canalizamos todos os desejos de mudança. E vou te dizer, nós achávamos que na hora que as pessoas lessem o projeto, eles iam amar, adorar e que ia ser assim, uma maravilha. Tínhamos uma avaliação extremamente positiva. E, nesse sentido, nós achávamos que era soltar o caderninho, discutir estrutura, e em 96, que era o primeiro ano de implantação, 95, elaborar uma proposta curricular que estava tudo certo.

É nesse cenário, e com todas essas expectativas, que surgiu a Primeira Conferência Municipal, ato inaugural de apresentação da Escola Plural, que reuniu aproximadamente 2000 professores no Centro de Convenções do “Minascentro”. Era o momento de propor a ruptura dentro da política educacional do Município:

NV: Aí surge o segundo, o Primeiro Congresso, o primeiro encontro, a primeira Mostra Plural na Rede, que inaugura na Rede, assim uma loucura. ... É colocar todos os professores da Rede Municipal nos três turnos dentro do Minascentro. Sabe o que é isso? Gente, um

trem do tamanho do mundo, e a gente fazendo. ... E aquele encontro inaugura o processo da Escola Plural.

Começava, dessa forma, o *romance institucional* da Escola Plural em toda a RME-BH.

4.1.1 – A ESCOLA PLURAL COMO FRONTEIRA: Os papéis ofertados, desejados e impedidos.

A partir desse trecho, analisaremos as condições críticas em que se deve inserir a mudança, e os efeitos que tal mudança provoca nos textos públicos. Admitida a ruptura, a SMED-BH criava tempos e espaços – novos dispositivos – de forma que cada professor construísse uma intimidade com a proposta e achasse um lugar onde pudesse colocar as novas representações em jogo (KAËS, 2005). Alguns desses espaços foram citados por diversos entrevistados; dentre eles, a criação de tempos para a leitura e para a discussão da proposta nas escolas, anteriormente ao Congresso inaugural:

D: Nós paramos por dois dias para discutir a proposta, para ler e discutir a proposta. Isso em 1994. E as pessoas estavam assim, com aquela leitura ainda superficial, mas já pensando quais seriam as implicações daquela proposta para o ano seguinte.

Configurava-se, também, uma transformação nas relações entre as estruturas da SMED e as escolas. Se, anteriormente, essas relações eram marcadas por certo distanciamento e impessoalidade, a nova proposta colocava a possibilidade de um acompanhamento em serviço. A fala do professor **E** ilustra esse novo formato, ao mencionar seu trabalho na GERED:

E: Juarez, eu acho que a gente tem que pensar um pouquinho a nossa práxis, porque a gente também viveu a escola com uma administração que antecedeu o lançamento da Escola Plural. Então eu percebia lá na minha escola, no meio onde eu trabalhava, que existia muito pouca interação com as equipes da SMED que se diziam de formação, e olha que o CAPE nasceu naquela administração que antecedeu a administração do Patrus (Patrus Ananias, prefeito de Belo Horizonte de 1993 a 1996). Já existia o CAPE, mas ele tinha muito pouco alcance nas escolas. Eu me lembro que lá na escola, (a gente) nunca ter recebido uma pessoa do poder público, da SMED em especial, para discutir alguma coisa, se alguém foi à escola simplesmente foi só para discutir com o diretor. ... **Então eu acho que foi um tempo novo para as escolas, na GERED principalmente.** E a gente recebeu várias manifestações de que a GERED, o Departamento de Educação na época, estava mais presente.

Esses novos espaços e tempos de formação aproximavam, significativamente, o cotidiano escolar e os órgãos gestores. O relato a seguir mostra como a discussão interna nas escolas, sobre as potencialidades contidas nas possíveis modificações na organização do

trabalho escolar, foi sustentada pela GERED. Em nossa compreensão, essa aproximação desembocava em maior compromisso do professor em sua compreensão da proposta:

MR: E fizemos “n” discussões, e aquela lógica, do 3 para 2 (três professores para duas turmas), do trio, a gente fazia muitos exercícios para compreender aquilo, como é que poderia ser aquela organização, e a gente fazia muita discussão. O que a gente queria era garantir então que um grupo de professores que trabalhassem com grupos de alunos pudessem se encontrar, para pensar nas propostas, nas dificuldades que estavam tendo com aqueles alunos, como podiam desenvolver um trabalho mais coletivo. Mas para isso a gente achava que precisava ter encontros; se era na proporção de três para dois, que esses três tinham que se encontrar. E para que esses três pudessem se encontrar tinha que ter um outro professor que ficasse com a sua turma para que você pudesse se encontrar. Aí criamos lá na escola o professor que passava na turma para que os outros pudessem estar em reunião. ... **Então foi nesse princípio que a gente conseguia discutir, viajamos demais em como poderia ser as coisas, e depois começamos a pensar que a gente tinha que construir objetivos de ciclos, então foi uma escola que discutiu muito legal.** E toda terça-feira, no ano de 1994, no segundo semestre, nós íamos para a Regional Leste, e a diretora de Departamento era a Samira; a gente ia fazer discussões com a Samira. Toda terça-feira, (discussões) sobre as dúvidas que a gente tinha sobre o Caderninho (Caderno Zero). E ela era uma pessoa que discutia muito com a gente, ia à escola, então a gente conseguia pensar mais no sujeito: “se no primeiro ciclo ele não tivesse conseguido atingir as habilidades da leitura e da escrita, o quê que a gente fazia? A gente achava que ele tinha que ficar mais um tempo na escola para ele adquirir essa habilidade, e coisa e tal”. E por aí foi, e começamos então a discutir também. Em 1995, a gente já entra de sola (trabalho árduo), começava a ter a quinta série, então tinha a quinta série depois ia ser aquele crescimento gradativo, ou seja, lá teria o terceiro ciclo. Hoje lá tem o ensino fundamental completo. ... **E aí resolvemos que a gente ia entrar de sola, todo mundo em 95, não era só o primeiro e segundo ciclo, então foi todo mundo e viramos Escola Plural lá. E muito interessante porque todo mundo assim, muito amador, e ia do jeito que acreditava.**

O excerto sugere os desafios enfrentados por gestores e professores: fazer emergir, no contato com a Proposta, uma educação problematizadora a partir de uma *forma amadora, do jeito que cada um acreditava*. Em concordância com Paulo Freire, há uma compreensão do desafio na própria ação de captá-lo, que faz com que aquela compreensão se torne constantemente mais crítica, mais desalienada das estruturas anteriores: “Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja” (FREIRE, 1982, p.80). Ao compromisso em fazer a discussão dos eixos da Escola Plural no cotidiano escolar associava-se a disponibilidade para envolver também a comunidade de pais e alunos do Bairro:

MR: Mas sei que fizemos bacana foi encontros com a comunidade. Eu me lembro que tínhamos uns bonecos lá da biblioteca, e aí tinha um livrinho que saiu (Livro para discussão da Escola Plural com a comunidade); nós usamos um livrinho que saiu para a gente trabalhar com a comunidade, era um caderninho, e aí a gente pegou aquele caderninho e

transformamos, pegamos os bonecos, e tal, o seu fulano, a Dona Maria, o aluno tal, e fizemos isso com a comunidade, e fizemos várias discussões.

O posicionamento dos gestores estimulava a criação de várias frentes de discussão e proporcionava maior identificação e engajamento dos profissionais nas escolas. Por sua vez, tais profissionais auxiliavam na disseminação da proposta junto à comunidade escolar. Essa disposição também foi relatada pela entrevistada **R**, professora na época da implantação e depois membro da CPP, ao mencionar sobre os processos de formação dos quais participou naquela época:

R: Então você ia para lá; eles já estavam prontos para receber, discutiam, fazia essa discussão, e investiu-se tempo nisso e pessoal nisso. Tanto que eu estava na escola e eu era convidada para ir. Eu não ganhava por isso, eu não era dispensada da aula por causa disso. Eu era convidada, “oh, R, nós vamos fazer um momento de formação. Você tem tempo para ir tal dia?” Aí eu ia. **Como a (professora) AS ia, como muitas pessoas foram fazer esses momentos.**

Não obstante, os gestores também consideravam um desafio a participação na discussão da proposta, uma vez que reflexão e ação se faziam a partir de “questões imprevisíveis” colocadas pelos diversos atores presentes. Todavia, compreendiam esse enfrentamento como necessário, isto é, tinham como meta que o saber produzido nesses encontros se fizesse objeto da própria prática e reflexão por parte de cada profissional:

MM: Olha só. Eu fiquei seis meses na Regional exatamente para ajudar nessas discussões. Então eu conhecia muito pouco do projeto, tive que ficar estudando igual a um maluco, acompanhando as reuniões para estar fazendo as discussões lá. Então a gente foi em escolas, e nessas escolas as discussões eram abertas tanto aos professores quanto aos pais; em um dos momentos nós fomos também numa associação do bairro, fomos à igreja, usamos o espaço da igreja para discutir, para apresentar a proposta para todo mundo. Tanto para os professores quanto para os pais, e aí todos eles foram muitos cheios, todos eles foram muito polêmicos. E por quê? Porque naquele primeiro momento o que é que nós apresentávamos? A gente apresentava a proposta como uma proposta maravilhosa. É na efetivação da Proposta que os problemas vão aparecendo, na leitura que as pessoas na escola fazem da Proposta para poderem implementarem, e aí os problemas aparecem. Então, assim, a grande maioria, eu tenho isso para mim muito claro na minha memória, a grande maioria achava o projeto muito interessante, achava que era isso mesmo. Quem mais questionou o projeto na época, e claro que nas discussões que eu participei, eu não participei de todas não, participei de quase todas, quem mais questionou o projeto foram as supervisoras e pedagogas, então na verdade elas questionaram muito/

Porém, é no diálogo travado entre esse mesmo entrevistado e o pesquisador que podemos entrever as dificuldades que surgiram diante do anúncio de novas formas de trabalho:

MM: Depois nós tivemos aquelas plenárias regionais, para decidir se implantava ou não implantava a Escola Plural. Eu não sei se você chegou a participar delas. (Juarez: Não). E nós tivemos duas plenárias. Com professores. **E aí a coisa era mais pesada. Os professores batiam muito, mas a grande maioria não negava o projeto. As questões eram muito mais de interesse e de saber como do que de rejeição.** Mas teve um grupo de pessoas que na época apontou que a Escola Plural era na linha neoliberal, e aí houve toda essa discussão. Era muito difícil de dialogar com essas pessoas. Eram pessoas extremamente assim, eu ficava impotente, porque você discutia, discutia, discutia, discutia, e você não conseguia convencê-las. Elas continuavam afirmando a mesma coisa. E eram pessoas ligadas ao movimento sindical.

Juarez: Entendi. Porque tinha aquela idéia de acabar com os custos, de enxugamentos de gastos com o fim da reprovação, etc/

MM: É. Porque era para acabar com a retenção apenas. Era na linha de que você estava diminuindo as despesas do governo, das verbas para educação, e por aí vai. Então era muito difícil esta discussão lá porque eu acreditava no projeto, e ainda acredito, não era isso. Não era essa a intenção. A intenção não era resolver os problemas financeiros do Estado, com o número de alunos, não era isso a discussão.

Vislumbramos, nesse diálogo, duas tendências no debate com a categoria de professores: de um lado, aqueles professores que apontavam mais preocupações no *como fazer para concretizar* do que *rejeitavam* a proposta. De outro, aqueles que discutiam o projeto sob um viés político e ideológico: consideravam-no como uma ofensiva neoliberal por parte daquela administração. Mesmo diante da impotência sentida pelo gestor em se discutir tais aspectos, tornava-se importante perceber aquele contexto inserido em uma dinâmica dialógica; fazer uma avaliação, numa perspectiva mais ampla, de como se tem lidado com as questões culturais da hostilidade e da intolerância à diversidade de identidades e subjetividades que pairam no ambiente institucional (FREIRE, 2005; OLIVEIRA; DORNELES; 2005).

Inferimos a necessidade, pelos gestores, de criar outra trama em suas relações com os segmentos que compõem a comunidade escolar. Nesse contexto, as diversas posições identificatórias são postas em questão, bem como os conflitos que elas encerram. Deve-se permitir, e sustentar, as relações de ambivalência que são encenadas neste espaço fronteiriço: aproximação e distância, amor e ódio, segurança e perseguição (ENRIQUEZ, 1990). Como mecanismo de aprofundar a discussão com a comunidade escolar, os gestores colocavam a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre as possíveis mestiçagens na educação, presentes no cenário institucional.

Não podemos perder de vista que a Rede Estadual de Minas Gerais propunha, sob a égide do Paradigma da Qualidade Total, mudanças significativas na educação, e, dentre elas, a formatação da organização do trabalho escolar em ciclos. Mostramos, na introdução deste

trabalho, diversas críticas, sobretudo na literatura acadêmica, sobre esse movimento no Estado; assentava-se numa relativização do direito à educação, e trazia implícita uma aparente necessidade de correção dos fluxos escolares, mantendo a mesma lógica dos ciclos de quatro anos. Nesse caso, as críticas feitas por *representantes sindicais*, que associavam os ciclos da SMED-BH a um projeto neoliberal, faziam sentido, e, por isso mesmo, abria um diálogo mais profundo sobre essa questão. Os gestores da Escola Plural passavam a perseguir uma nova demarcação de fronteiras, isto é, que a sua proposta, ancorada na radicalidade das mudanças dos tempos e espaços escolares e voltada para os processos de formação humana, numa clara ruptura com o sistema seriado, fosse diferenciada também dos “ciclos do Estado”. Nesse sentido, os textos utilizados pelo CAPE em seus processos de formação passaram a ter preocupação com essas novas fronteiras, isto é, a discussão sobre aspectos relacionados a essa *outra ideologia*. Para compreender melhor essa asserção, vejamos um desses quadros, retirado de um texto utilizado pelo CAPE em suas formações:

CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA SERIADO	CARACTERÍSTICAS DOS CICLOS DE FORMAÇÃO – Escola Plural	CICLOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS
a) Organiza os tempos e espaços escolares para a transmissão do conteúdo; b) Possui uma lógica precedente e linear dos conteúdos; c) Pressupõe a simultaneidade das aprendizagens (o tempo de aprendizagem deve ser o mesmo para todos os alunos); d) Recorta os tempos escolares em séries, bimestres, semestres; e) Prevê que o aluno que não conseguir o domínio do conteúdo previsto em uma série terá que repetir todas as matérias, às vezes durante vários anos seguidos.	a) Organiza os tempos e espaços escolares para a formação integral do aluno e para a construção de aprendizagens significativas; b) Considera que os alunos aprendem de formas diferentes em tempos diferentes – existem ritmos diferentes de aprendizagem; c) Tem o tempo escolar como contínuo, sem recortes; d) Possibilita um desenvolvimento contínuo dos alunos, respeitando as diferenças, às condições sócio-culturais.	a) Considera o Ensino Fundamental como um ciclo de 8 anos de escolaridade (7 aos 14 anos); b) Organiza o Ensino Fundamental em 2 ciclos de formação: 1º Ciclo; quatro primeiros anos de escolaridade; 2º Ciclo; quatro últimos anos de escolaridade; c) Possui uma divisão que não considera a idade de formação em que os alunos se encontram e nem garante a entrada dos alunos a partir dos 6 anos na escola. A referência não é a idade de formação, e sim a escolaridade; d) Condiciona a conclusão de ciclo ao resultado da avaliação realizada em conselhos de classes. Caso o aproveitamento seja insatisfatório, é encaminhado para a realização de estudos suplementares.

Tal demarcação tornou-se necessária para compreender, de um lado, a ruptura entre o sistema seriado e a Escola Plural, e, por outro, a construção de uma fronteira entre uma proposta sustentada por princípios não excludentes e humanizadores, centrada na ordem pedagógica e outra, formatada pelo discurso da inclusão raptado por uma ideologia de mercado. Em nossa leitura, os gestores procuravam analisar as várias dimensões presentes na realidade, e, a partir da tomada de consciência dessas diferenciações, que cada sujeito ou grupo percebesse os conflitos que os dividiam e os consensos que poderiam uni-los. Percebemos a necessidade de se construir uma cultura própria à Escola Plural, isto é, a identificação de um conjunto de fenômenos socioculturais que podem ser diferenciados de outras culturas escolares. Apesar desse cenário ideológico, as diferenças adquiririam valor como possibilidade do desenvolvimento de novas práticas por trilhas inauditas, na medida em que permitissem uma interlocução legítima entre elas (FREIRE, 2004). Concluímos que este é um momento pedagógico inserido em uma discussão político-ideológica, isto é, a construção de uma zona de fronteira que não implica a lógica da exclusão do(s) outro (s).

Parece-nos que essa tônica numa postura dialógica foi marcante no processo de implantação: um convite para as escolas e seus professores, em conjunto com os alunos, construísem projetos originais. Os conflitos eram tratados como forma de responsabilização numa busca processual e coletiva, visando convencer e implicar os professores. Na visão dos gestores daquele período, a defesa de um diálogo autêntico com a comunidade escolar manifestava-se pelo fato de que seria diferente, caso a SMED *criasse outros procedimentos se fosse implantada por uma portaria, o que implicaria punições para quem não cumprisse*. Tal argumentação mostra claramente os papéis ofertados e impedidos pela SMED-BH:

I: Mas foi o procedimento do convencimento, a gente ouvia: “ah, e se a gente não quiser fazer?” “Ah, se vocês não quiserem fazer vocês dizem para nós o que querem fazer, se vocês não querem fazer isso querem fazer o quê? Se vocês têm vinte, trinta por cento de reprovação na sua escola, e isso constitui junto a uma evasão muito grande, nós estamos propondo a implantar os ciclos, dar mais tempo, se não é isso, O que vocês propõem?”. **O diálogo nosso com a escola era todo esse. Então, a decisão de não implantar por adesão, mas implantar de maneira generalizada, ela veio com essa concepção da construção coletiva,** e para ela nós tivemos vários procedimentos, entre eles um curso para diretores e coordenações pedagógicas, a realização de muitos encontros com as coordenações, direções, coletivos de professores, sempre com essa posição: “olha, nós estamos trazendo uma resposta, que nos foi colocada pelo Governo, pela sociedade, por vocês mesmos. Se vocês não concordam propõem o quê?”

Encontramos, na transcrição anterior, a *negação*, o *interdito*, e o *convite*, simultaneamente. Considerando os profissionais em sua historicidade, confrontava-os *com*

respostas e propostas às questões colocadas pela sociedade, porém identificando-os como educadores a serem desafiados, e convidados a participarem dessa empreitada:

Para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo melhor de conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acha inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 1982; p. 84).

A questão central referia-se aos conflitos e mesclas entre concepções diversas sobre a função social da escola, se seletiva ou não. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2005), o convencimento é uma busca de adesão baseada na motivação para a ação, gerando um campo caótico onde tal adesão pode ou não ocorrer; implica, inclusive, a possibilidade de recusa, desde que o sujeito permaneça no debate, pois em permanente formação. Sobre os motivos da busca dessa nova retórica, que intensifique a dimensão dialógica, Santos escreve (2005; p.105) que

uma retórica que privilegie a obtenção de convencimento tenderá a contribuir para um maior equilíbrio entre razões e resultados, entre contemplação e acção e para uma maior indeterminação da acção, dois pressupostos de um conhecimento prudente para uma vida decente num período de transição paradigmática.

Estamos aqui próximos do conceito de *viver na fronteira*, tal como trabalhado pelo autor. Invenção de novas formas de sociabilidade, hierarquias fracas e relações sociais fluidas: misturas de estranhos e íntimos, de herança e invenção, sentimentos de amor e de rivalidade. Buscava-se repensar a educação a partir dos eixos vertebradores da Escola Plural, sem a pretensão de uniformizar as novas práticas, de forma tal que cada profissional e/ou escola encontrassem, em suas formas de trabalho, os mecanismos de lidar com os novos alunos na rotina escolar. Segundo Gadotti (1986, p. 96), “de um lado, existe a impossibilidade de o Estado impor uma autonomia para as escolas, e, de outro, as escolas não podem prescindir de um Estado, ou de pelo menos de organismos do estado, que facilitem essa participação e autonomia”. Conforme vimos, essa é uma das tensões que enraíza a Escola Plural.

Nesse sentido, o espaço escolar era marcado pelas mesmas ambigüidades. Em um dos relatos, o entrevistado mencionou sobre a chegada dos textos da Escola Plural em sua escola: um grupo de professores recebeu o Caderno Zero com extrema satisfação, pois acreditavam que fornecia um suporte teórico para as discussões que realizavam internamente; outros professores achavam que aquele texto era uma imposição da Secretaria. Porém, a escola, de

uma forma geral, procurava implantá-la, mas *sem clareza dos significados de alguns aspectos que constavam da proposta*. O diálogo mantido com o pesquisador mostra esses aspectos:

IC: E aí a gente fez um movimento em 93, 94, para isso. Trazer o alunado para participar um pouco mais. ... participar dessa inauguração e discussão do projeto (Projeto Pedagógico da Escola). Então esse foi o movimento de 93 e 94. Quando chega em 94 o Caderninho Zero aí a gente estava revendo o projeto e discutindo o projeto. Aí chega o Caderno Zero e o que a Escola faz naquele momento? E quando chega o Caderno Zero a gente leu, eu li, o **V., A.**, quer dizer, aquele grupo que você já conhece, **Ar**, você conhece aquele grupo todo, a gente leu o Caderno/

Juarez: Qual foi o sentimento que passou no grupo?

IC: Ao ler o Caderno? Você conhece a gente. Foi uma sensação muito agradável. **O Caderno ele dizia coisas que a gente queria ouvir, eu acho que é isso**, ele trazia um referencial que a gente precisava, a gente não tinha sistematizado, a verdade é essa. A gente apanhava muitas coisas no ar, assim solto, tentava montar, mas tinha alguma coisa que unia aquele grupo, estou dizendo isso porque é um grupo numa época, então as pessoas se identificam, quer dizer, um grupo grande do noturno se identifica com aquele Caderno: **“Pôxa, graças a Deus, vem uma Proposta que responde”, quer dizer, coisas que são apontadas no início do Caderno Zero respondem às grandes questões que a gente tinha.** ...

Juarez: E como foram vividas as resistências?

IC: Bem, na escola foi interessante, não sei como é que foi na sua escola, lá na escola é uma escola de 1º e 2º ciclos, basicamente, e o noturno é Ensino Médio e quinta à oitava. A primeira à quarta, em 95 eles eram obrigados a implantar, em 95 primeiro e 96 primeiros e segundos ciclos, e 96, 97, o resto. Então, implanta-se primeiro e segundo ciclos, e soa para eles como uma coisa assim “Somos obrigados. Ah, foi um pacote que veio e somos obrigados a fazer”. Quando eles viram que nós do noturno incorporamos a proposta, eles ficaram um pouco desarmados, porque “Poxa, se vocês não são obrigados, porque vocês querem?” ... **Mas nunca incorporaram a idéia de ciclos de formação. Nunca foi. Aí eu vou ser franco, a gente não tinha clareza, mesmo na nossa época, não tinha clareza da concepção, a gente dizia dela, ciclo de idade de formação, mas sem entender em profundidade.** A enturmação era por idade, toda feita por idade, desde 95, quando foi implantado já foi feito. Mas algumas coisas a gente não conseguiu romper, a escola fazia teste de seleção, de seleção não, de enturmação, a escola sempre fez, e aí, quando chegava os meninos de seis anos, eles faziam, e separavam eles. Separava, e aí a gente não deu conta, eu me lembro que a gente não deu conta, a coordenação também não deu, e olha que tivemos uma excelente coordenação de manhã, ela tem um viés tradicional mas reconhecia demais o aluno, as suas dificuldades, ela trabalhava em função deles, mas tinha seus ranços tradicionais, mas ela sempre reconhecia muito o aluno. E ela era coordenadora da manhã, ela era supervisora, e ela não deu conta de lidar também com isso. Ela dava conta de enturmar os meninos por idade, mas (com a seleção dos mesmos). E nós também não. A gente sabia disso. A gente não tinha uma boa compreensão, a não ser a enturmação por idade. **A gente então forçava a barra para garantir primeiro a enturmação por idade na escola. Entender a necessidade da enturmação por idade para reconhecer o sujeito, mas não dava conta da dimensão que era isso.** A gente não tinha clareza da dimensão do que era o ciclo de idade de formação.

A construção de uma área intermediária, no sentido proposto por Kaës, é vislumbrada em várias partes do excerto anterior, inferida nos esforços daquele grupo em assimilar os novos significantes, mas delimitando as fronteiras entre as certezas do antigo código e a

precariedade do novo. Era nesse *entre dois* espaços que os cursos de formação e os novos Cadernos da Escola Plural, produzidos a partir do diálogo com essas questões, procuravam atuar. O professor **D** mencionou a diversidade de cursos realizados em 1995, de forma a inserir o professor na Proposta:

D: Mas então a estratégia então foi de implantar no 1º e 2º ciclos já no início do ano, e houve um curso, um grande curso de umas 20 horas, foi uma semana inteira, e durante o ano houve, para ganhar os professores de 3º ciclo, alguns cursos pensando que como o professor de 3º ciclo é mais conteudista, em ganhá-los para a proposta, pensando que com a realização de cursos como Projetos de Trabalho que para alguns era novidade e outros que já estavam tentando fazer, era uma maneira de fazer com o que o aluno aprendesse mais e melhor.

Ganhar o professor, e não vencê-lo. Lidava-se, dessa forma, tanto com o desconhecido (*para alguns era novidade*) quanto com a transicionalidade (*outros já estavam tentando fazer*), mas sustentando um campo do possível. Nessa zona de contato, a intencionalidade inferida na proposta de formação sugeria um respeito pela pluralidade de tempos e durações necessárias à elaboração dessas práticas pelos atores; o trabalho de articulação e tradução entre as diversas práticas, bem como as incertezas que envolviam os códigos, impossibilitava os gestores de afirmar qual seria *a melhor prática e qual a melhor metodologia envolvida, condizentes com os eixos da Escola Plural*. Nessa visão, concluímos que a Escola Plural não possui um fim; é sempre um movimento de construção e de reconstrução, pela reflexão e pela construção de novas práticas institucionais que remetem a uma dimensão ética que envolve o encontro entre sujeitos.

Para que essa aproximação dos professores com a Proposta se efetivasse, fez-se necessária uma reestruturação do CAPE: de uma organização que privilegiava os agrupamentos por áreas disciplinares, para outra, voltada para as temporalidades próprias do aluno, em consonância com os eixos norteadores da Escola Plural. Quem nos mencionou sobre essa reorganização foi o professor **D**, membro do CAPE:

D: Então quando a gente foi implantar a Escola Plural. A gente estava tentando, havia também uma grande participação dos professores nas próprias assembléias que reivindicavam do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação que ele fornecesse mais condição de atualização, que ele desse conta dessas coisas. **Então no movimento, o Centro de Aperfeiçoamento ele tentou dar conta disso se organizando de uma nova forma. Se antes ele se organizava mais por conteúdos e tal, ele passou a se organizar por ciclos.**

Foram ainda mencionados diversos cursos de formação, com grande variedade e diversidade temática, em sintonia com as aspirações e necessidades de cada escola:

D: Na época da implantação teve muitas oficinas que foram a todas as escolas, tentando atingir naturalmente aquilo que as escolas pediam, e também houve a partir daquele ano

mesmo um curso mais intensivo que abrangia o curso de 360 horas, não era para todos os professores; esse curso ele se manteve constante durante oito anos, não para as mesmas pessoas, sempre variando as pessoas, mas sempre que a escola pedia e decidia, cujo coletivo decidia que precisava de uma assistência maior, ela teve disponibilidade da Secretaria, tanto junto ao CAPE para um acompanhamento quanto para fazer uma proposta de formação até com professores contratados pela própria escola. ... Cursos de Alfabetização, cursos de Projetos de Trabalho aproveitando até experiência da própria escola pensando no quê que ela já fazia antes, isso foi largamente disseminado. Por exemplo, a oficina de Globalização do Conhecimento, e depois a Oficina de Organização dos tempos Escolares, ela atingiu, pensando numa pessoa só num universo naquela época de cento e setenta escolas, ela deve ter atingido em turnos diferentes que multiplicam um pouco, ela deve ter atingido por aí umas cento e quarenta escolas.

Uma diferença essencial no trabalho de formação foi produzida: a criação do CAPE ITINERANTE, destinado a implementar a formação em serviço nas escolas, via oficinas com temáticas que envolviam aspectos essenciais da proposta:

D: Naquela época existia o que a gente chamava de CAPE ITINERANTE, que eram aquelas oficinas dentro das escolas. As oficinas eram oferecidas e bastava a escola agendar a oficina e os integrantes do CAPE iam nas escolas fazerem as oficinas.

Uma síntese sobre essas mudanças na estruturação dos órgãos da SMED foi feita pela gestora **N**, da CPP. Na época da implantação, ela era diretora de uma escola municipal:

N: Mas a Regional (GERED) esteve muito presente. A gente pedia muita a ajuda da Regional para fazer formação dentro da escola, e eles iam e faziam a formação. O CAPE, o CAPE ITINERANTE foi uma época, a **ML** fez a discussão da inclusão, o CAPE ia com a gente, levava gente daqui para fazer dias escolares, para fazer as discussões na escola. Então assim, houve uma melhora.

A partir do congresso inaugural, a tarefa nuclear dos gestores foi centralizada na concretização do modelo fundacional, garantido pela criação de espaços como elementos transicionais entre o desejável e o que era efetivamente possível. A proposição de um trabalho de formação nas escolas nos sugere uma tentativa de construir respostas diferentes para os problemas específicos de cada uma delas. A formação, deslocada para a escola, assumia a possibilidade de propiciar tanto uma reflexão a partir de suas práticas quanto de participação dos profissionais na produção de novos saberes. Entendemos que,

a possibilidade é o movimento do mundo. Os movimentos dessa possibilidade são a *carência* (manifestação de algo que falta), a *tendência* (processo e sentido), e a *latência* (o que está na frente desse processo). A carência é o domínio do Não, a tendência é o domínio do Ainda-Não e a latência é o domínio do Nada e do Tudo, dado que esta latência tanto pode redundar em frustração como em esperança (SANTOS, B, 2006; p. 117).

Essas mudanças nas escolas são interessantes de se conhecer, pois se relacionam ao convite proposto. A leitura que os gestores fazem dessas respostas pode delinear a construção de novos caminhos. Em sua entrevista, a Professora **MR** achava que, com a Proposta, resolviam-se todos os problemas da escola e da educação, tal a ressonância alcançada:

MR: Começamos a discutir o Caderno Zero da Escola Plural, **e aquilo para mim foi uma maravilha, e eu achava que se a gente conseguisse de fato fazer aquilo a gente estava com tudo;** que a educação estaria com tudo se a gente conseguisse fazer os diálogos com os pais, com a comunidade, e conseguisse pensar numa nova organização e considerar de fato a realidade do sujeito, e para partir dali conseguir desenvolver os conhecimentos, eu acho que a gente conseguiria, eu imaginava que a gente não teria problema nenhum nem com greve, porque eu achava que a gente ia ser um todo, assim, comunidade, todo mundo, e quando fosse ter uma greve qualquer coisa, com aquele movimento, a gente, o Governo não ia agüentar. Eu imaginava um pouco isso.

Uma questão central, perfilada por vários entrevistados, referia-se à necessidade de ampliar os espaços e tempos escolares, de forma a garantir a melhoria do trabalho com os alunos. Para tanto, reconhecia-se a necessidade de se ampliar o espaço político desses grupos no interior das escolas. Em uma delas, vimos a construção de consensos para participar da coordenação pedagógica:

MR: E nessa época, em 95, eu também já comecei a ser da coordenação pedagógica da escola, e articulamos, tinha uma pessoa que era extremamente tradicional que estava se candidatando à coordenação, e tinha o meu nome. E aí nós resolvemos que o seria melhor era acordar sermos uma coordenação só, pois senão corria o risco da pessoa mais tradicional ganhar. Bom, aí eu componho a coordenação com essa pessoa que era tida como tradicional, e tinha no grupo pessoas mais progressistas e pessoas da ala bem tradicional.

Em outras escolas o caminho escolhido foi montar uma chapa alternativa à direção escolar da época. Ao utilizar a eleição direta para direção de escola como mecanismo para criar um espaço potencial para as mudanças, rompia-se um dos laços da estrutura anterior: uma rotina assentada na continuidade burocrática do cargo de diretor. Notava-se, no debate eleitoral em diversas escolas, que a discussão política e pedagógica sobrepuja-se à discussão da ancestralidade na disputa. Em oposição *a uma visão que era a vez do professor mais velho se candidatar, depois apostilar e aposentar, colocava-se outra, em como construir ou não uma escola mais inclusiva, e, em algumas escolas, quem era a favor ou contra a Escola Plural* (gestora **AR**, na época candidata à eleição). Em todos esses casos, o que estava em jogo eram a manutenção e a ampliação dos *projetos transgressores* daqueles grupos de professores. Para o professor **MD**, os processos de identificação com a Proposta aconteceram

na conferência inicial. A partir desse contato, empreendeu *uma busca por novas leituras*, no esforço de compreender melhor o texto público:

MD: Eu me lembro de uma apresentação do Miguel Arroyo em um dos minicursos. Teve uma palestra inicial e depois todo mundo se organizou por temáticas e a discussão dele era dos ciclos, e foi a primeira vez que eu escutei o Miguel falando, e aí pensei: “Puxa, esta era a escola que a gente gostaria de construir”. ... Eu me lembro que naquele momento mesmo do Congresso eu fui buscar algumas leituras, fiquei atento depois à chegada dos Cadernos na escola.

Acreditamos que conhecer o relato dessa escola reflete bem o contexto geral da RME naquele momento. De forma semelhante aos relatos de vários entrevistados, a leitura dos textos da Escola Plural, ora em sintonia com *tudo aquilo de utopia que fez parte da formação inicial*, ora em ressonância com as práticas em andamento na escola, propiciou a constituição de *outras lideranças, um grupo forte dentro da escola, em oposição a uma direção que preservava uma cultura mais seletiva*. Após a disputa eleitoral, edificou-se a formatação de trabalhos coletivos em sua escola, como mecanismo de promover o reconhecimento dos alunos:

MD: Parece que havia uma lógica de perpetuação de liderança lá na escola, lá na direção. E essas direções anteriores de certa forma elas construíam a continuidade. **A continuidade de um tipo de liderança que de certa forma fazia com que a escola construísse aquela cultura institucional, com o pouco reconhecimento dos alunos, da demanda da sociedade, uma prática até um pouco clientelista em relação a comunidade.** E aí a gente fez um movimento muito interessante no noturno, de uma série de práticas mesmo pedagógicas que eu acho que deu relevância para a escola como um todo. ... **O surgimento de outras lideranças, e aí um grupo forte do Ensino Médio lá do noturno, e aí a gente viu a possibilidade de romper um pouco com a lógica da continuidade.** Não deu nesse primeiro momento para constituir uma chapa que fizesse frente à uma possível chapa que pudesse surgir. Então a gente fez um movimento de tentar nesse primeiro momento conciliar, e aí saiu uma chapa que era eu como diretor, e a vice-diretora da chapa anterior. E aí foi chapa única. ... **E aí a gente tinha as resistências.** Nesse movimento foram se construindo grupos que de certa forma, aderiram a essa perspectiva de tentarem construir um movimento na escola, de se apropriarem efetivamente dos princípios, e um grupo que ficava lá sempre resistente. **Quais foram as estratégias que a gente foi criando para tentar minar a resistência desses grupos? Privilegiou o trabalho coletivo.** Nós então criamos estratégias que, e esses foram os momentos mais tensos. E aí, por exemplo, na reorganização do 1.5, que a gente tinha lá um grande número de horas que sobravam dos projetos, a gente passou a ter uma prática de apresentação de propostas no coletivo. E a gente começou por turno, e depois nós demos conta de fazer um movimento de se fazer isso no coletivo da escola como um todo, e isso quebrava com essa lógica da resistência. **Aí eu avalio que a escola foi gradativamente construindo uma percepção de que são princípios que não dá muito para desconhecer, e também porque os alunos estavam lá (Risos).**

Apesar de a escola se apropriar do 1.5, o que permitia organizar melhor o coletivo de professores no trabalho cotidiano, a questão prioritária relacionava-se ao *reconhecimento dos alunos*. Ao fazer uma retrospectiva daquele tempo, **MD** menciona que a inserção dos alunos naquela nova organização ainda deixava os professores *sem chão*. Porém, alguns coletivos avançavam, apesar das dificuldades:

MD: No interior da escola já rolava discussões do grupo do ensino médio que tentava dialogar com a proposta, que procuravam compreender a proposta e o impacto dela na escola. Sobretudo no primeiro e segundo turno, onde eram atendidos os primeiro e segundo ciclos, e a gente já fazia alguns exercícios de pensar nos desdobramentos disso a frente. Passei a ter contato com algumas pessoas do primeiro e do segundo turno, aí eu percebi que no primeiro e segundo turno o movimento foi muito tenso, de apropriação da proposta, de rejeição, havia um movimento da direção na época de tentar criar uma interlocução com a Regional, no sentido da Regional estar indo explicitar um pouco os princípios da proposta, era muito tenso. Para muitos professores caía como de uma prescrição mesmo. ... Na verdade era uma escola que estava inserida num contexto social muito precário, mas que tinha muita dificuldade em reconhecer aqueles alunos. As suas reais necessidades, então esse movimento de repensar o espaço escolar tendo como principal eixo a questão do direito à educação, o direito a estar na escola, possuir e construir saberes e conhecimentos eu acho que isso impactou muito a prática dos professores. ... Para muitos professores foi tirar o chão mesmo, e aí criaram movimentos diferenciados, então teve grupos que se organizaram dentro até da proposta que estava colocada, de flexibilidade das pessoas se organizarem. Então você tinha trios formados naquele primeiro momento que efetivamente conseguiam construir uma proposta de trabalho coletiva e que se aproximava um pouco daquilo que era possível, que a gente imaginava que era possível, e essa apropriação dos trios eu acho que foi a menos complicada porque isso impactava no processo de organização da escola e que possibilitava uma organização mais tranquila para o grupo de professores. **O que eu vejo que ficou mais difícil foi esse movimento de, junto com essa organização de trabalho, reconhecer quem são esses alunos, que processos a gente deve estar construindo para que atenda as reais necessidades destes alunos, eu acho que isso levou um tempo.**

De forma semelhante a outras escolas, percebemos que, embora uma parte do grupo procurasse compreender os eixos da proposta e colocá-la em prática, outros professores a viam como uma prescrição. Porém, mesmo nesse grupo, alguns tentavam concretizá-la, sob a pressão dos debates pedagógicos. Perguntado sobre os avanços da escola ao longo do tempo, o professor nos relatou dois pontos importantes. Em primeiro, a mudança no papel da supervisão pedagógica:

MD: Mas eu queria também falar que o papel central desse processo foi a coordenação pedagógica, que a gente também foi ao longo do processo constituindo uma outra identidade, mas não sei se tão forte assim, mas a gente foi construindo um outro lugar para a coordenação pedagógica na escola. **Isso assim eu tenho clareza. Quando eu chego lá na escola e vejo hoje essa organização eu acho que esta coisa está muito mais consolidada, do que é o papel do coordenador pedagógico, do que era a coordenação pedagógica anteriormente e o que a gente foi construindo.** Lá por exemplo, tanto no primeiro quanto no segundo e terceiro turno a gente tinha a presença da supervisora, e aí funcionava naquela lógica mesmo

de quase que um controle, uma supervisão mesmo dos processos de trabalho dos professores. **... Eu vejo hoje algumas pessoas que ainda permanecem lá e são pessoas do período em que eu estava, e com uma concepção totalmente diferenciada, que avançaram. Na minha perspectiva essas pessoas conseguiram avançar. Dessas pessoas que ficaram lá eu posso citar as duas supervisoras, que eram pessoas que eu conseguia perceber nelas uma potencialidade, mas que ficavam muito presas à cultura do grupo, e que hoje são pessoas que estão à frente, que lideram o grupo nessa perspectiva da acolhida (dos alunos).**

Em segundo, percebemos, em seu relato, a passagem de uma escola que mal reconhecia seu público, para outra, cuja concepção se apoiava *nos princípios do direito à educação*:

MD: Eu acabei que depois fiquei acompanhando a escola. Eu fui para outra escola eu optei por não ficar na escola, em 99, mas eu fiquei acompanhando a escola, e em relação a essa questão da apropriação dos princípios, sobretudo dessa questão do direito à educação, da inclusão, **eu acho que a escola avançou muito.** Sempre que a gente fala da escola a gente está dizendo de um movimento que não é homogêneo.

Todos os entrevistados reconheceram os avanços que a Escola Plural proporcionou ao cotidiano escolar, principalmente no que tange à ampliação dos componentes curriculares, ao fato de os alunos terem um tempo maior para a aprendizagem, na construção de novos espaços e formas de acolhimento aos alunos, e nos processos de socialização vividos. Porém, reconhecem a dificuldade dos profissionais no trato das diversidades culturais e cognitivas dos alunos. Uma síntese desses avanços é relatada por outra gestora, ao mencionar os processos de inclusão em sua escola:

N: A escola ficou mais alegre. Nós investimos muito nas relações interpessoais dentro da escola, o grupo que era resistente passou, não é que ficou amiguinho, mas parou de empenhar um pouco e a olhar outra coisa, um olhar em relação ao aluno, porque a gente o tempo inteiro alfinetava, porque você tinha menino que numa segunda feira, o menino chegava na escola na maior violência, agressivo, sem conversar, essas coisas, o menino no domingo tinha ido visitar o pai no presídio. Aí você dava o toque na professora: “Olha aí, um menino de nove anos. Nós que somos adultos não damos conta de ir num presídio, como é que um menino de nove anos dá conta de enfrentar isso, ele esteve ontem no presídio com o pai”. ... **Mas enfrentamos, e sofremos muito com essa questão, desse relacionamento interpessoal e com essa questão da inclusão, de acolher o menino pobre dentro da escola.** ... E nós, que acreditamos nesses processos de inclusão, pela própria postura nossa, pela forma de tratar as pessoas, isso foi minando. **Então hoje eu acho que tudo que a escola venceu em relação a isso é todo um trabalho de formação, com as práticas, com a ação, com atitudes, com falas, com incentivo, com brigas, com muito choro. Foi sofrido, foi um processo sofrido.**

Mostramos, até o momento, os diversos caminhos trilhados pelas escolas, ao enfrentar o desafio de ser mais inclusiva; um movimento nada homogêneo, de idas e vindas, recuos, *um trabalho de formiguinha*, conforme um dos entrevistados mencionou. Mas todos admitiram os

avanços proporcionados em várias dimensões do fazer institucional. Podemos concluir, de maneira provisória, que os resultados alcançados são expressivos, e frutos de uma ressonância: por um lado, a *lacuna deixada* pelos gestores, o que permitiu uma abertura aos grupos de professores nas escolas se sentirem estimulados a reinventar suas práticas, e os efeitos políticos e sociais que se constituíram como resultados da produção desse espaço potencial; de outro, a mudança na própria estrutura administrativa, pois à medida que a Proposta da Escola Plural ia se formatando, os membros dos órgãos públicos (GERED, CAPE, CPP) também se beneficiavam do clima de debates ativado na implantação, rompendo com as paredes da máquina administrativa e assumindo os processos formativos dentro das escolas, influenciados pela riqueza do ambiente e pela batalha democrática das idéias. Essa questão foi salientada por Barretto e Mitrulis (2001; p. 128):

No tocante à ‘Escola Plural’, as críticas sobre as práticas de educação continuada adotadas pela Secretaria de Educação não obscurecem, entretanto, a demonstração de uma expressiva satisfação dos docentes quanto à gestão escolar. O clima da escola teria mudado favoravelmente em decorrência do padrão democrático de colaboração entre direção, coordenação pedagógica e professores, existente na maior parte da rede; do tempo de trabalho remunerado na escola para estudo, pesquisa, reuniões de planejamento e avaliação das atividades; da grande flexibilidade para desenvolver projetos de trabalho com grupos específicos de alunos, e para propor formas de atendimento e recuperação daqueles com dificuldades, a partir de diferentes arranjos de pessoal.

Apesar de os professores salientarem a importância das mediações materiais, da sustentação teórica e do respaldo político dados pelo governo, todos concordaram que o principal fator de sustentação da Escola Plural girou em torno da sintonia proporcionada com a Proposta, de *um projeto que vale a pena a gente se mobilizar por ele* (Professor MM). Uma excelente síntese pode ser vista no excerto a seguir, proporcionado pelo professor MD:

MD: Eu acho que foram os professores, acho que está faltando sensibilidade para a gente perceber que muitos professores, nessa perspectiva de se reconhecerem como sujeitos, muitos também se reconheceram como portadores da utopia: “Olha, é possível construir alguma coisa para além disso, é possível reconhecer nesses alunos aqui sujeitos de direitos e sujeitos de conhecimento, e é possível construir coletivamente, você tem projetos de construção coletiva nas escolas aí que são extremamente significativos”. **E você tem também escolas que ainda hoje são refratárias, mas vamos pensar assim: “que projeto é esse que depois de nove anos ainda se constitui como marco referencial na campanha política”.** É um projeto que mobiliza a cidade para uma discussão, não é qualquer projeto, qualquer proposta.

E essa representação é complementada por outro entrevistado:

R: Eu vejo hoje que a escola em si tem uma resistência menos intensa, que tem alguns grupos, e acho que certa forma, essa concepção da inclusão, da Escola Plural, apesar de não ser implementada da forma como a gente queria, ela já se disseminou nas escolas. **Então eu acho**

que o que sustenta isso mesmo é o trabalho dos professores, é a discussão dos professores na escola, mesmo resistindo à crítica dos alunos, à crítica dos pais, a crítica da sociedade como um todo, eu acho que ainda tem um crédito; essa é uma nova forma, que ela está indo devagar, mas que você tem que fazer realmente a ruptura, então eu acho que isso conseguiu ser disseminado num grande número de escolas, e eu acho que é esse trabalho que sustenta.

Nos excertos anteriores encontramos o fio condutor para a continuidade desse trabalho: De que *falta de sensibilidade* nos fala MD? Que efeitos são introduzidos no texto público, *na medida em que a proposta Escola Plural não foi implementada como a gente queria?*

Até agora, percebemos a diversidade de projetos desenvolvidos nas escolas, a partir da sensibilidade de seus profissionais frente ao reconhecimento dos alunos como sujeitos de direitos; processo heterogêneo, construído nos intercâmbios gerados nas e pelas escolas, com resistências e dificuldades na incorporação do texto público. Simultaneamente, encenava-se, nesse enquadramento, uma *resistência feroz*, e o *nem querer ouvir a proposta*, por parte de uma parcela dos profissionais:

R: Eu acho que no princípio ela era ideológica, até por uma questão política que estava colocada, era o PT que estava entrando no governo. Então você tinha a princípio alguns focos de resistência ideológica mesmo, eu acredito. Por exemplo, a escola A e a escola B, porque tinha outra concepção de educação mesma. Agora hoje, com o andamento, com toda essa discussão, com uma situação política que vamos dizer assim mais definida, em relação ao PT, eu acho que já é diferente.

Porém, mesmo nas escolas *resistentes*, criavam-se brechas para promover o encontro entre essas posições conflitantes:

NV: Tinha uma resistência muito grande dessa Rede e tinha uma coisa dessa rede que era o “nem ouvir”. E aí teve momentos muitos interessantes de outras escolas também que eu percebia na época, e que era assim: a escola simplesmente falava “Não”. Ela falava não. Mas para fechar no “não”, ela tinha que fazer algum movimento, mesmo que fosse um movimento de se fechar em bloco. No movimento de se fechar em bloco ela fazia algum movimento de abrir, tinha uma brechazinha e a gente “zupt”, ia nas brechas. E a gente foi em muitas brechas que a escola deu. E aí assim, foi acontecendo, acontecendo, acontecendo.

Essas são tensões características da fronteira criada pela Escola Plural. Todavia, a operacionalização da proposta mostrava a tolerância e a radicalidade dos gestores nos debates com esses profissionais. Essa visão é amparada pelo excerto a seguir:

As opções teóricas e pedagógicas, a abertura ou resistência à inovação não é tanto uma questão de ignorância dos mestres e familiares, de esclarecimento ou de conhecimento teórico, nem ideológico e político, mas é basicamente uma questão de auto-imagem e identidade pessoal e profissional reforçada

por interesses e valores sociais. Não é fácil redefinir valores ou pensamentos, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional. É uma violência íntima. Exige muito cuidado e respeito (ARROYO, 2000; p. 70).

E, nesse processo de reconstrução de identidades, acreditamos que a dimensão curricular ganhava uma centralidade entre os gestores, em função das vicissitudes da prática. A intenção, percebida no texto do Caderno Zero, não era tornar secundário os conteúdos, e sim que fossem incorporadas outras dimensões formadoras, silenciadas no currículo mais tradicional. Apesar de todos os *cuidados*, uma crítica que surgiu logo no processo inicial de implantação foi assim percebida pelo gestor **D**:

D: Essa parte que começou a criticar, eu acho que é um conjunto de professores aí que sempre soube o que é educação, pois foi educado com uma proposta, e passava mais ou menos o mesmo estilo de proposta para frente. Eram ainda professores que acreditavam, por exemplo, que escola não é para todo mundo. Então eu acho que teve também um problema ao iniciar a proposta, um conjunto de propagandas na televisão, no final de 1994, que só se falava na alegria de aprender, e que se comentava assim: “Hum, como se a escola fosse um lugar só alegre”, que não tivesse que se debruçar sobre o conhecimento, e que aprender não é assim tão fácil. O que ele pode ser muito mais prazeroso do que algumas formas tradicionais tentam incutir no sujeito, mas eu acho que isso foi um problema. Então, refletia certo descompromisso dessas pessoas que de repente falavam assim: “Oh, então tudo aquilo que eu estou ensinando não serve para nada, essa escola veio dizer que tudo que eu estou fazendo está errado, e que ao mesmo tempo eu vou ter que estar ensinando para um sujeito que antes não vinha aqui, e que no final do ano as minhas avaliações não vão servir para dizer se ele fica ou se ele vai”

“Escola Plural: Prazer em Aprender”. Essa mensagem, em nossa compreensão, trazia uma acentuação política forte na proposta, em movimento contrário à *construção de uma escola onde os alunos não gostam e não querem ir*. Entretanto, a relação entre a afirmação dos alunos como sujeitos de direitos trazia implícita, para esses professores, a idéia de *anarquia e caos* na rede: “Como aprender com prazer? Aprender exige esforço e disciplina” Ainda hoje, sob um forte viés ideológico, deparamos com essas questões no ambiente institucional (BELO HORIZONTE, 2003c). Porém, essas questões foram acentuadas logo no início do processo de implantação e reforçadas com a criação das turmas aceleradas (gestora **I**).

A introdução dos ciclos de formação, como elo entre a proposta curricular e as temporalidades próprias dos alunos, trazia consigo a enturmação dos alunos por idade. Nesse sentido, novas perguntas surgiam na implantação³⁶: O que fazer com os alunos de 10, 11, 12

³⁶ Essas questões foram retiradas do Caderno *Turmas aceleradas: Retratos de Uma Nova Prática*, da Coletânea Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural.

anos ou mais, que se encontram ainda na primeira série? Passá-los para o 2º Ciclo? Deixá-los onde estão? Como trabalhar com esses alunos? Como lidar com a sua indisciplina? A orientação da SMED, nesse caso, foi de que esses alunos fossem matriculados no 2º Ciclo, porém com o desenvolvimento de um Projeto específico de trabalho: as Turmas Aceleradas. Nessas turmas, os parâmetros curriculares tinham sustentação nos eixos norteadores da Escola Plural. O texto ainda ressaltava os principais desafios encontrados em sua constituição: a discriminação, a falta de interesse, a indisciplina, a violência e a baixa auto-estima eram questões recorrentes na análise dos professores sobre seus alunos. Outro desafio relacionava-se à dificuldade das escolas em lidar com esses alunos, em como auxiliá-los em seu processo de aprendizagem escolar.

Segundo uma entrevistada, a criação das turmas aceleradas provocou certo *caos* na rede, frente à *irreverência dos alunos daquelas turmas*. Em sua visão, alguns professores interpretaram o projeto como uma *não seriedade* da Escola Plural, tanto pelo fato de que corrigia a distorção série/idade, quanto de que os conteúdos desenvolvidos nessas turmas originavam-se na Pedagogia de Projetos, isto é, considerava-se como eixo curricular as vivências culturais dos alunos e os problemas contemporâneos. Assim, segundo esses professores, deslocavam-se os conteúdos disciplinares tradicionais para segundo plano. A gestora **I** nos relatou sobre essa suposta *irreverência e o sofrimento que provocou*:

I: Aí vamos ao currículo, (surgem as) turmas aceleradas. Nós tivemos em fevereiro, março e abril uma revolução assim (de todo tamanho). Os alunos das turmas aceleradas, os alunos que estavam no primeiro ciclo eram em número de 13.000 alunos, que tinham mais de dez anos e que tinham múltiplas reprovações. Foram todos transferidos para o segundo ciclo e não havia quem aturasse, quem desse conta (risos) da irreverência que se criou, até do próprio aluno perceber que não era só uma coisa de pular dois, três anos. **Então eu defino assim, aquele primeiro semestre como tendo sido assim, um verdadeiro caos, uma estrutura antiga em questão, uma estrutura nova que as pessoas estavam por entender, e uma irreverência.** Uma estrutura que não estava totalmente construída, que não era para estar construída porque ela era para ser construída no processo também, e que tinha um aluno totalmente irreverente. Eu confesso que isso me agradava, era um lado que me agradava, pois eu achava que era um direito histórico desses alunos passarem alguns meses irreverentes, mas isso provocou muito sofrimento.

Os projetos desenvolvidos nessas turmas tinham como mote o fato de que “não era para acelerar os conteúdos”, mas o respeito à idéia de que “esses alunos, em função de seus percursos, aprenderiam mais rápido”. Não temos dúvidas de que a *não seriedade* da proposta, presente nas representações docentes, surgiam em decorrência não apenas das mudanças na dimensão teórico-conceitual, mas pelas dimensões ética, política e cultural que a Escola Plural introduzia em seus aspectos curriculares. Sob esse ângulo, a Proposta levava os alunos a não

possuírem mais um senso de ordem e continuidade, e a desenvolverem um jeito de ser que desrespeitava a autoridade, junto a *um desejo de desprezar as regras nas escolas*. Esse é um dos efeitos da ruptura: não apenas a proposta gerava um mecanismo de auto-representação, como também sofre um efeito daquilo que lhe é atribuído de fora, que forma a figura do estrangeiro (FERNANDES, 2005). E são essas outras representações que simultaneamente entravam em cena. Compreendemos, sob esses diversos argumentos, os motivos que levavam a Escola Plural, em determinados momentos, proporcionar uma ampliação do espaço simbólico, e, em outros, uma diminuição, em função das resistências e do imaginário social. Sobre esse caráter formalizado da escola, que leva os professores a resistirem à incorporação dessas dimensões, Arroyo escreve:

Daí nosso espanto todo especial perante as condutas dos educandos. A dinâmica cultural e ética da sociedade e da própria juventude, adolescência e infância é mais rápida do que a capacidade que tem a ética docente e a cultura escolar de se abrirem e se redefinirem. Aí está o impasse. O que pode nos instigar? Não tanto as velhas utopias, mas as surpresas diante do ser humano. Em nosso caso, as surpresas diante de crianças, adolescentes e jovens que exercem sua condição de sujeitos livres (2000, p. 20).

A reflexão sobre o currículo apresentou certa dramaticidade entre os gestores, uma vez que encontramos, em suas entrevistas, ênfases diferentes sobre os caminhos a serem tomados. Segundo os entrevistados, a produção dos Cadernos sobre as dimensões curriculares foi motivo de muita discussão, *genial e dolorosa*, simultaneamente. Uma parte defendia uma definição melhor dos conteúdos a serem trabalhados, e suas metodologias; outra tinha a “Pedagogia de Projetos” como mecanismo capaz de moldar novas relações na construção curricular das escolas. Nessa discussão específica, uma parte do grupo chegou a *ficar calada, porém aceitando escrever o caderno de currículo do 3º ciclo nos mesmos moldes do primeiro*. Para aquele grupo, *todos os textos eram insuficientes*:

I: Adiou também a questão do currículo, acho que o caderno de currículo só foi sair no segundo semestre, e saiu do primeiro e do segundo ciclos, e todos olhamos aquilo e achamos genial, mas não achamos suficiente; nós achávamos que precisava definir melhor até onde que iam os conteúdos, até onde que iam as metodologias, e um grupo jogava pesado: “Está aqui. Aqui tem conteúdo, aqui tem metodologia, aqui tem conteúdo, aqui tem metodologia” (como se folheasse o caderno de currículo, apontando as suas várias partes). E nós achávamos o texto insatisfatório, mas éramos do terceiro ciclo, ficamos de boca calada, fomos tentando digerir isso. As turmas aceleradas foram positivas, foram experiências difíceis, mas muito positivas. **E em 96 implanta o terceiro ciclo, aí a questão do currículo pega mesmo. Porque tem que ter o caderno do terceiro ciclo, nós vamos elaborar o caderno do terceiro ciclo, e há toda uma pressão aqui para que não seja um caderno de conteúdos.** Nós elaboramos o caderno e fizemos o caderno na mesma linha do primeiro e do segundo, e ele caiu na Rede como algo absolutamente insatisfatório.

A criação do Projeto das turmas aceleradas e o currículo visto como processo, a ser constantemente criado pelos sujeitos envolvidos na ação educativa, trazia a idéia de uma ausência de parâmetros definidores para as atividades escolares, *insatisfatório* como mecanismo regulador das interações mantidas entre professores e alunos³⁷. A questão de *como lidar com os alunos* começava, por um lado, a explicitar uma dificuldade no trato curricular na escola, e, por outro, despontava uma “hostilidade” dos professores que criticavam a *irreverência dos alunos*. Segundo **I**, a implantação do 3º Ciclo, em 1996, ampliou significativamente esses conflitos, trazendo novas discussões. Discussões que, pela repercussão que teve entre os professores da rede, começava também a questionar os pactos construídos entre os gestores:

I: Porque no Caderno Zero ela aponta para a perspectiva que foi a do PCN, com conteúdos e temas transversais. Aí é isso que ficou. Depois veio o Caderno de currículo de primeiro e segundo ciclos trabalhando com a idéia de competências e trabalhando com a idéia de projetos, competências, projetos, e na perspectiva espiralada, que você começava e retomava, começava e retomava, ela modificou um pouco o caderno zero, e o caderno de terceiro ciclo mantém essa linha do primeiro e do segundo. Então eu acho que sim, ele trabalha com a perspectiva da competência, e eu não vejo que isso tenha sido uma coisa ruim ou errada não, na minha visão. Eu acho é que ele não deu conta da grandiosidade do processo exatamente porque a perspectiva de currículo e de construção coletiva ela implica numa relação mais dialogal em espaços e tempos de discussão.

O Caderno do 3º Ciclo, *Um olhar sobre a Adolescência Como Tempo de Formação* (BELO HORIZONTE, 1996), indicava os avanços na construção do 3º Ciclo, porém assumindo que as *escolas caminhavam em ritmos diferenciados, como esperado*. Ao seguir a lógica dos outros cadernos sobre currículo, isto é, sem listagem clara dos conteúdos, voltava-se para as especificidades dos tempos de formação dos alunos. Assim, sem *nenhuma pretensão normativa*, mas de enriquecer o debate sobre a questão “*Como lidar com os alunos?*”, podemos ler no texto introdutório do Caderno:

Algumas questões apareceram com maior destaque, polarizando nossa reflexão e a procura de novas práticas. Possivelmente a questão central tenha sido esta: qual a especificidade da adolescência como idade de formação? Fomos formados para olhar o programa, os conteúdos de cada disciplina, de cada série. Não fomos preparados para centrar nosso olhar profissional nos educandos, nos seus processos de aprender, nas especificidades de sua idade social, cultural, ética e cognitiva.

³⁷ Vimos, neste trabalho, que mesmo após o lançamento do Caderno sobre Currículo, no qual constavam aspectos mais relacionados aos conteúdos disciplinares, houve uma permanência dessas críticas pelos profissionais do 1º e 2º ciclos.

Nesse sentido, o texto sugere-nos uma nova postura em relação aos complexos processos de apreensão do conhecimento e outro olhar sobre temporalidade própria desse período de formação. Esse novo enfoque curricular, por sua vez, acarretou outra discussão, especialmente entre os professores do 3º Ciclo: “como incorporar essas dimensões formadoras dos alunos nos processos de avaliação?” No que tange aos processos avaliativos, a prática tradicional de reter um aluno quando não adquire determinadas competências em uma única disciplina foi colocada em xeque pela Escola Plural. Embora a nova concepção tenha sido absorvida, principalmente em seus aspectos básicos como “ser contínua, diagnóstica, coletiva e qualitativa”, o conflito entre a “não retenção” e a aprendizagem de conteúdos básicos centralizava o debate na RME-BH (DALBEN, 2000). Segundo a avaliação da Proposta, realizada pelo GAME/Faculdade de Educação, enquanto a maioria dos professores de 1º e 2º ciclos aparentava lidar mais facilmente com os novos processos de formação, os professores do 3º ciclo apresentavam maiores resistências:

Já no 3º ciclo a questão é mais complicada e mais polêmica, porque estes professores associam os aspectos quantitativos à quantidade de conteúdos escolares apreendidos. Como a formação desses professores privilegiou o eixo epistemológico de um processo de ensino transmissivo, centrado em conteúdos específicos, não conseguem, ainda, captar qualitativamente as relações que o aluno estabelece no contexto das atividades escolares. A relativização da centralidade dos conteúdos provoca dificuldades no processo de ensino e de avaliação porque não existe clareza para estabelecer-se novos parâmetros de observação, e conseqüentemente, o controle do processo de aprendizagem (DALBEN, 2000; p. 81)

Essas contradições e conflitos mencionados pelos professores anteriormente ganharam dimensões dramáticas nas escolas que possuíam terceiro ciclo e ensino médio. Algumas dessas escolas apresentaram uma grande resistência na discussão da Proposta, chegando a uma *ferocidade, tal a hostilidade demonstrada* (Gestor **L**). Essa visão foi ressaltada por **R**:

R: Eu acho que estava, no terceiro ciclo e ensino médio, porque as professoras das séries iniciais elas davam mais conta disso. Até porque elas passeavam de conteúdo para conteúdo. Então elas não tinham grande dificuldade com isso não, e parecia que elas já tinham experiência com projeto de trabalho, apesar de não ter ainda esse nome, e mesmo por intuição elas já desenvolviam esse tipo de trabalho com o aluno participando mais, dando palpite, falando o que fazia, eu acho que elas já eram mais abertas para isso. E nós, das disciplinas específicas, ... cada um com seu quintal ... os nossos quintais eram difíceis de ser penetrados. A gente não admitia muita interferência dos professores das outras áreas, tanto que a gente tinha coordenação de áreas. Então era uma coisa muito fechada, isso aí complicou. Então (a resistência) ficou mais centralizada no terceiro ciclo e no ensino médio, eu acredito. **E eu fico vendo, por exemplo, onde foi o foco maior de resistência? Era onde tinha o Ensino Médio.** Olha para você ver, até hoje. Aí é que o quintal estava mais cristalizado ainda.

Diferentemente das outras escolas mencionadas até o momento, o professor **L** – entrou para a RME em 2000 – descreveu a pouca discussão que encontrou em sua escola, tanto sobre os eixos da Escola Plural quanto sobre outras questões pertinentes ao campo da educação:

L: E como na escola nunca houve nenhuma discussão sobre a questão do currículo, nunca, nunca teve discussão sobre isso na escola. No início do ano tinha que fazer lá o plano de trabalho, e aí pegava lá o livro, copiava, depois entregava sabe. **Não tinha discussão sobre essas questões, entendeu, dentro da escola.** (...) Então assim, a escola na verdade, pelo menos no tempo que eu estava lá, nunca se discutiu nada, de tal forma que os trabalhos eram muito individualizados. **Cada um fazia, e os professores que tinham uma disponibilidade maior faziam coisas interessantes, e aqueles que achavam que não deviam fazer não faziam mesmo não, porque não tinha problema.** Então, todas as questões de currículo, que inclui avaliação, diagnósticos, a própria relação com a comunidade, de uma forma geral para a escola, não havia discussão nenhuma. A questão mesmo era centrada na própria pessoa, se ela quisesse fazer ela fazia, se não, era normal.

Boaventura Santos (2005) escreve sobre o potencial metafórico do viver na fronteira. Entretanto, inclui em seu texto que não é dado ao ser-fronteira experimentar os limites sem os sofrer. Partindo dessa reflexão, Ribeiro (2002; p. 484) escreve:

Se, para uns, a fronteira proporciona uma reconfiguração de identidade enriquecedora, para outros pode ter um significado puramente distópico, funcionando como espaço intransponível ou inabitável de exclusão e de violência coercitiva.

Deparamos, assim, com uma recusa desse grupo de professores à implantação da Proposta; junto a essa *recusa*, perguntavam sobre qual a *real autonomia contida na proposta*, uma vez que, na visão desse grupo, não era permitida à escola definir seus próprios critérios de seleção, enturmação e avaliação e dos alunos. A Escola Plural viu-se exposta a essas rivalidades nas dimensões políticas, teórico-conceituais e socioculturais. Em nossa interpretação, a questão que se colocava era: *Como instituir um espaço de pensamento sobre essas hostilidades?* Toda essa complexa rede de representações manifestava-se em encontros, seminários e debates. Se, por um lado, as questões pertinentes à inclusão dos alunos permeavam os debates – um dos eixos da Escola Plural –, por outro, pontos críticos sobre a implantação decorriam desses encontros e se expressavam no caráter prescritivo da Escola Plural, na impossibilidade de reprovação ao longo dos ciclos, na desordem provocada pelos alunos e na falta de um currículo mínimo para as escolas (DALBEN; 2000; BELO HORIZONTE, 2003).

Por outro lado, encontramos professores que se expressavam favoráveis e já seduzidos para um novo olhar para as necessidades e interesses dos alunos, em consonância com os eixos da Proposta. Entretanto, manifestavam suas dúvidas sobre a organização do trabalho

escolar que melhor lidasse com os alunos. Seus questionamentos diferenciavam do grupo anterior, pois exprimiam a possibilidade de experimentação: Que currículo a escola deve construir para esses alunos? Como avaliá-los diante dessa nova realidade? Assim, colocadas em uma situação de maior capacidade de auto-regulação, as escolas dispuseram da transicionalidade contida na Proposta, e seus professores propuseram iniciativas de flexibilidade na organização do trabalho a produção de experiências curriculares diversificadas, ampliando sua oferta formativa em função de seus contextos.

Segundo a nossa interpretação, os gestores estavam diante do conceito de alteridade, ao qual se ligam as noções de desprazer e hostilidade, do vínculo e do afastamento do lugar e da ligação com as origens e com o trabalho, do “nós” e do “não-nós”:

Pôr em questão o saber sobre o outro e sobre si mesmo conduziria, talvez, a uma crítica das categorias através das quais o outro é pensado. A condição para se pensar e para colocar em questão o próprio modelo de pensamento, é o *outro*; uma cultura da alteridade (FERNANDES, 2005, p. 84).

É nessa tensão que veremos surgir uma dimensão negativa nas entrevistas de alguns gestores, em conjunto com uma demarcação defensiva na zona fronteira.

4.1.2 – A DIMENSÃO DO NEGATIVO

Em nossa interpretação, os gestores procuravam, neste período, compreender a implantação da Proposta não como uma *mera* adesão ou recusa aos eixos da Escola Plural, mas como incorporação progressiva de seus eixos no ambiente escolar. Não se tinha uma “ilusão de atalhos” como construção imaginária; conhecia-se a impossibilidade de controlar as condições objetivas e subjetivas envolvidas na radical transformação dos processos de trabalho e na reestruturação do edifício institucional. Abriam-se várias frentes de formação, no CAPE, nas escolas, em Rede de Trocas, tendo como princípio a aprendizagem da dúvida e do questionamento, bem como do saber obtido. Os problemas e dificuldades vividas pelos professores, até aqui discutidos, não eram vistos como uma simples *insuficiência teórica e/ou de conteúdos*, a serem preenchidos em curto prazo pelos cursos de formação. A sustentação dessa *capacidade homomórfica* (KAËS, 1997) era garantida pelos gestores na condução da proposta.

O trabalho de formação tinha como princípio desvelar as estruturas excludentes de um sistema e propor a sua reconstrução em outro patamar: o da reflexão sobre a ação. Procuravam-se os mecanismos de unir o que a cultura escolar, ancorada na concepção

subjacente ao sistema seriado de ensino, separava. Situando as práticas e saberes docentes atravessadas pelos diversos agenciamentos na educação, os gestores compreendiam os pilares da regulação e emancipação como unidades problemáticas e tensões específicas (SANTOS, B, 2005).

Porém, ficou claro que a *não identificação* dos profissionais com a Proposta acrescentou ao espaço fronteiriço alguns elementos desorganizadores. A experiência de *não saber fazer*, por um lado, e a *agressividade de parte do professorado*, por outro, trouxeram aos gestores a idéia de fragilidade na metodologia de implantação da Proposta³⁸. Despontava uma dimensão idealizada nas entrevistas de vários gestores, isto é, o que se esperava que ocorresse na implantação da proposta instituinte. Um dos gestores admitiu o delírio contido na Proposta:

I: A gente entrou de muito coração aberto e de muita boa vontade, mas com uma certa i-realidade teórica, construída ao longo do tempo.

Em nossa interpretação, mesmo prevendo as resistências, a *i-realidade teórica* mencionada é indicativa da possibilidade de os professores se moverem conjuntamente rumo à discussão da proposta. Implicitamente, sugere também que os gestores responderiam adequadamente as perguntas que fossem surgir. Porém, como a imprevisibilidade aparentou ser maior do que se esperava, isto é, os professores alteravam as suas condutas e formas de agir, sem que os gestores estivessem preparados, indicava um sinal de que esse professor não era realmente conhecido. Desfeita essa comunhão, implicava na possibilidade de não haver mais co-participação na construção da proposta, e sim dois lados não mais integráveis na zona de fronteira. A grande variedade das questões colocadas pelos profissionais criava uma imagem de um profissional mutante, e que obrigava os gestores a percebê-lo alternadamente como *íntimo e estranho*. Apesar de os gestores admitirem esses estados não integrados na fronteira construída e de tal fato não abalar a confiança na legitimidade da proposta, a resposta desses profissionais impactou alguns gestores, que procuravam explicações para tal figuração. O excerto a seguir, pronunciado por **NV**, mostra claramente a complexidade que se instalava:

NV: A gente tinha algumas discussões internas aqui. A gente tinha um grupo que defendia que (a implantação) para as escolas fosse por adesão ao Projeto. Então, fazer com que fosse tão gostoso, mas tão gostoso, que todo mundo quisesse. E tinha outro grupo que falava não. Vai ser para todo mundo de uma vez só. Você vai fazer a política de uma vez só, etc, etc, etc. O grupo que achava que era por adesão perdeu, claro, e foi para a Rede inteira. Nesse ir para a

³⁸ Conforme vimos em nosso referencial teórico, as regressões não são isomorfas a todos os membros, e sim enquadradas pelos efeitos do conjunto.

Rede inteira, é lógico que a gente teve problemas, milhares, milhares, milhares, porque na verdade a gente ia também e eu sinto um pouco, eu não sei como as pessoas sentem isso, era um processo que não estava pronto, ele estava se fazendo. Você pega hoje o primeiro caderno (Caderno Zero da Escola Plural), outro dia eu tive que pegar o Caderno de Avaliação, para fazer uma releitura da questão da avaliação. Eu pegava e tinha alguns momentos que eu ria, eu ria da pureza da gente, dessa certa inocência. Dessa coisa da paixão mesmo que estava lá colocada. **A gente jura que acreditava que aquilo ia chegar na mão do professor, ele ia ler e ele ia dar conta de entender. A gente estava mudando o mundo de ponta cabeça. E não entendia porque eles resistiam tanto (risos). Não entendia porque eles resistiam tanto, e esse primeiro impacto foi um impacto forte na Rede, sobretudo por isso, a gente, ao mesmo tempo em que se formava, falava, se retroalimentava, falava, aprendia com a prática, falava também, porque não estava pronto na cabeça de ninguém.** A gente tinha alguns eixos, que norteavam, mas a gente não tinha essa coisa pronta. Não se pensou primeiro assim: tem esse tempo de fazer a política, de escrever e de pensar, elaborar, e depois esse tempo de ir com isso para a Rede. A gente até brincava que “trocava o pneu com o carro andando”. Mesmo trocar o pneu com o carro andando, esse ir para a escola era uma coisa assim, em alguns momentos, completamente tenebrosa, e às vezes momentos de êxtase.

E esse excerto encontra ressonância na fala de I:

I: E a implantação generalizada justamente não favoreceu isso, porque você tinha que dialogar com quem estava reelaborando e concordando, e disposto. E com quem estava totalmente contra e boicotando, e um bolo aí no meio que era de tudo. Então eu deposito isso na conta da metodologia de implantação. Eu hoje acho que a metodologia de implantação tinha que ser por adesão, porque você teria tempo da construção coletiva, e o tempo da articulação dos problemas da implantação, mais espaçados. Mas isso sou eu que avalio, talvez eu tenha um ou outro parceiro nesse sentido.

Os dois excertos anteriores são extremamente significativos. O surgimento de *milhares de problemas* trazia desconforto a alguns membros; à *mistura de estranhos e íntimos* presentes naquele *bolo*, acrescentavam-se alguns elementos de uma inquietante estranheza, uma vez que não se tinha respostas para todas as indagações. O limite da proposta era dado pelo ato de *trocar o pneu com o carro andando* e implicava a possibilidade de trabalhar com as incertezas, com um saber lacunar. Em sua dissertação de mestrado, versando sobre a construção e evolução de um grupo de professores, Valadares (2002) mostrou as vantagens que a construção de um espaço ventilado proporciona às escolas, inclusive na troca de conhecimentos presentes nos momentos de formação da SMED: nesses espaços, é mencionado que os professores, quando achavam que iam fornecer algum conhecimento, recebiam, e *vice-versa*. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2005), isso se constitui numa sequência dinâmica de posições recíprocas entre o orador e o auditório, tornando os relatos e as trocas inacabadas. Para aqueles professores, ter constituído o outro e a diferença tanto interna quanto externamente à escola, impulsionava a transformação no trato com a tarefa e

com os alunos; permitia encontrar os meios de se comunicarem, sem se fechar no paradoxo da invasão ou fuga, mesmo quando recuavam frente às dificuldades do cotidiano. A diversidade era percebida como vantagem pedagógica.

Porém, na visão dos gestores, a resistência encontrada ao *mudar o mundo de ponta cabeça* nos sugere o risco de perder o outro. A vantagem de *trocar o pneu com o carro andando* como mecanismo de enriquecimento das práticas, tornava-se desvantagem, uma vez que faltava um eixo que fornecesse a consistência para frear a suspensão da ordem na zona fronteira. Vista por esse ângulo, a proposição de uma rede de trocas para o diálogo entre experimentações, os cadernos produzidos em resposta às questões colocadas e o currículo formatado com a centralidade dos alunos, *eram insuficientes*. Em nossa leitura, o excerto, ao mencionar sobre as alianças construídas na cena inaugural – a decisão de *implantar na rede toda* – questiona a função e a unidade do grupo. A negatividade, expressa pelos professores, adentrava o próprio grupo de gestores. A estranheza mencionada referia-se à dificuldade que uma parcela dos gestores começava a sentir em reconhecer o seu próprio papel na sustentação da proposta. Os *momentos de êxtase* são pequenos (*às vezes*), frente às adversidades.

Porém, em sua reflexão comparativa entre aquele momento e o atual, a gestora I reconhece as vantagens e tensões pertinentes à opção tomada:

I: Mais uma coisa que eu quero falar antes de você falar que é o seguinte: a construção da idéia de que ter um currículo mínimo não resolve, para mim ela é recente, para mim, certo? Porque eu mesma, depois de alguns anos, falei: “Nós vamos resolver esse problema do currículo”. Lembra? Nós discutimos aqui muito, e quando nós fomos para uma escola, e levamos uma proposta de currículo, levamos o PCN, levamos uma seleção de conteúdos que fizemos, **levamos tudo que a escola queria, a escola continuou dizendo que ela não tinha currículo**. Aí é que nós fomos percebendo que quando você quer um currículo mínimo, uma vez que o PCN estava aí, uma vez que os cadernos da Escola Plural estavam aí, inclusive o caderno 3, você está com dificuldade de focar no aluno. **Você está com dificuldade de assumir esse foco, você ainda está com um foco no programa**. A demanda de um currículo mínimo em um grupo de docentes, a meu ver, significa ainda o foco num programa e a dificuldade de mudar este foco. E quando a gente demora a fazer uma seleção de conteúdos dentro das disciplinas tradicionais, eu acho que também a gente não vê uma complexidade que o professor passa a ter, que é como lidar com esse conteúdo. Que seleção fazer? Por que tem que fazer uma seleção, esse conteúdo não é trabalhado em escola do mundo inteiro. Nós temos um programa muito extenso no ensino fundamental. Então ele tem que fazer uma seleção, e ele ficou sozinho, com essa seleção. **Ele tem que fazer uma mudança metodológica, e implica numa revisão conceitual, que é uma discussão mais recente**.

A dimensão do negativo infiltrava os gestores por vários caminhos. Um deles sustentado pelo pressuposto de que o *professor precisava de um roteiro*:

NV: E tem uma coisa: a gente tirou a referência do currículo enquanto aquela coisa que vinha do Estado, a grade curricular, mas a gente também não conseguiu dar parâmetro curricular para essa cidade a tempo. Entendeu? Então a Pedagogia de Projetos, por exemplo, virou a coqueluche da Rede, mas as pessoas não sabiam muito como é que lidavam com isso, como que isso dialogava com seu conhecimento, com a construção do conhecimento. Era tudo, tudo, tudo muito novo, então, o professor precisava de um roteiro. Sempre precisou.

Delimitava-se, assim, o retorno do desejo de prescrição e, como consequência, afirmava um lugar de objeto para o professor. Para esses gestores, as diferenças “deixavam de ser reconhecidas”; esse fato refletia-se nas decepções renováveis sobre os professores que “nós temos”, bem como sobre as expectativas depositadas sobre eles. Perdia-se a crença no professor como capaz do “pensar certo”:

R: Eu acho que, a princípio, e eu também fui uma defensora disso, eu acho que hoje nós erramos porque nós não quisemos discutir currículo. A gente achava que realmente cada um ia lá e construía seu currículo, seu conteúdo, não era uma utopia? A gente acreditava que cada um iria dar conta.

Nessa visão, não se pode mais contar com o professor para encontrar uma unidade que seja satisfatória, mesmo que imaginária. As palavras de Paulo Freire (1982; p. 57), trazem um auxílio na compreensão dessa virada: “se esta crença nos falha, abandonamos a idéia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caímos nos *slogans*, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo”. Nesse caso, completa o autor: não podemos nos servir da dependência para gerar mais dependência, e o risco que se corre é essa impotência transformar-se em onipotência.

O gestor S, membro da GERED, revela bem essa tensão, reconhecendo, porém, que nessa passagem da dependência para a independência existia uma dificuldade maior do que esperava: uma cultura profissional forjada tanto nos cursos de formação inicial quanto acumulada nos saberes docentes. Dessa forma, reconhece os pressupostos e valores implícitos que comprometem o trabalho docente, mas aparentemente não encontra as saídas para a situação. O excerto a seguir, retirado de sua entrevista, permite-nos visualizar a presença dessas representações ambíguas nos profissionais:

S: Em alguma medida há descompromisso, na medida em que o professor, com o fim da retenção, de alguma forma ele se sentiu desreponsabilizado pelo processo de aprendizagem. Não que antes ele fosse essencialmente responsável por ele, mas ele tinha na retenção um instrumento de controle, mais do que uma responsabilidade sobre o processo; ele tinha um instrumento de controle sobre o processo, e ele podia através do exercício do poder que a reprovação conferia eliminar o sujeito que não estava colocado ali {naquele páreo}. Mas eu acho que tem um problema maior do que esse, que é o problema da cultura profissional que

nós temos: não tem como você não pensar no modelo fordista taylorista, que era aquele que o sujeito não tinha nenhum compromisso com o pensar a prática pedagógica, ele era um mero executor de um programa pré-estabelecido. E em geral um programa e um currículo nacional, e ele tinha ali as ferramentas prontas para ele trabalhar, o livro didático com os exercícios já corrigidos, o roteiro de aulas já vinha pronto na contracapa do livro didático, e então ele era um mero executor daquele programinha ali, e repetia aquelas informações. Ele não tinha nenhuma elaboração, vamos dizer mais reflexiva sobre aquilo ali. Ele era pago para fazer, enquanto que outros tinham a tarefa de pensar. **Então, quando a Escola Plural e outras propostas colocam na mão desse sujeito, “olha, agora está bom, você vai elaborar um currículo com seus colegas e tendo o aluno como foco de seu currículo”.** Aí na prática esse sujeito se sentiu mal, porque ele não conseguia, ele não consegue fazer esse exercício com tranquilidade. Ele não tem uma formação, e aí talvez uma outra utopia da Escola Plural tenha sido superestimar a formação que os profissionais da rede tinham, e a capacidade de com essa formação fazer uma reflexão sobre a escola que se tinha, e projetar a escola que se pretendia, uma escola inclusiva, democrática, aberta, com garantia da educação na perspectiva do direito. ... E como um cara vai pensar na globalização do conhecimento se a vida inteira ele colocou a sua disciplina dele na frente de tudo.

A negatividade também apareceu naquilo que não foi realizado em função do cerceamento construído pelo próprio projeto: *não ferir a autonomia da escola*. Se, por um lado, a proposição dos eixos da Escola Plural partia das imagens e identidades construídas pelos docentes nos movimentos sociais, de outro constituía também como empecilho. Devido a esse mesmo espírito democrático de afirmação dos direitos, essa parcela dos gestores sentiu-se coibido *durante algum tempo de tomar algumas medidas na Rede que fossem normativas*:

NV: Porque na realidade era isso também. Para você dar conta dessas outras dimensões formadoras você tinha que ampliar a concepção de currículo porque esses sujeitos, em sua grande maioria, professores, não ampliaram. Ele não teve formação inicial para isso. Ele não viu o currículo nessa perspectiva. O cara da Matemática: ele viu matemática o tempo todo, depois ficou seis meses numa licenciatura. **Ele ainda acha que alfabetizar não tem nada a ver com ele. Eu acho que isso faltou sim, da gente ajudar ao professor a ter um eixo que era esse: o menino pra sair do segundo ciclo, para sair do primeiro, segundo ciclo, ele tem que estar indo para que lado em sua formação?** Essa discussão aconteceu muito, em algumas escolas tem esse referencial colocado, só que não tem isso para a Rede como um todo. Você não tem isso para a Rede como um todo e em função até de não querer ferir a autonomia das escolas. Só que quando se pensa em não ferir a autonomia da escola, você deixa de pensar numa coisa que é maior do que a escola, que é maior do que a Rede inclusive, porque você tem uma diretriz nacional para a educação. Não tem? Então eu acho que essa diretriz, pelo menos ela, você tinha que garantir para depois dela você começar a fazer algumas coisas. Então eu acho que essa coisa do currículo **porque a gente também tinha uma concepção que era a nossa concepção de currículo e a gente contava com uma coisa que era que esses professores tivessem a mesma concepção.**

Em outra parte de seu relato, contudo, evidencia a segurança adquirida em garantir essa radicalidade na implantação: na sustentação das tensões e na mediação necessária, por

parte de alguns gestores³⁹, que se mostraram capazes de tolerar as dicotomias presentes, transformando o paradoxo em conflito. Sobretudo, aptos em sustentarem as fronteiras permeáveis e de garantirem que essas regressões no grupo ocorressem sem perder de vista sua unidade. Entre esses membros, novamente encontramos as figuras da Secretária e do Secretário Adjunto de Educação. Segundo o relato da entrevistada, o último era dotado de um estilo próprio de comunicação em função de sua oratória e em sua capacidade de provocar fascinação naqueles que o escutam, e que pode, sobretudo, tornar-se atraente ou não, mas jamais omitida. Essa visão foi narrada por NV:

NV: É lógico que você tinha quem puxava essa discussão, que era de fato a gestão da Glaura e do Miguel, eu entendo assim. É como eu vejo o Governo, eu acho que todo mundo que se lembra daquela época, as pessoas se lembram do Miguel Arroyo, e não lembram da Glaura, que de fato era a Secretária, então ela ficou muito (sustentando) o burocrático, e **Miguel teve essa coisa, para fora, de fazer essa Rede se posicionar**, e era muito interessante isso, porque essa Rede tinha com a própria figura do Miguel uma relação muito maluca, que ao mesmo tempo que ele era o mentor desgraçado desse projeto maluco, quando ele falava era impressionante a reação das escolas. ... **Porque veja, você fala a mesma coisa para a escola, a mesma coisa, e vai o Miguel e o tempo muda, aquela paz, sabe assim, e você ainda ter que escutar e suportar a pessoa falar: “Ah, mas você não explicou desse jeito” (risos)** Então tinha uma coisa disso que ajudava a gente também. Outra coisa que eu também acho que ajudou muito esse processo em algumas escolas e que ajudou a manter: a gente tinha as gerências (gerentes das GERED's), a gente tinha pessoas em cargos fundamentais aqui, que contavam com o respeito muito grande por parte da Rede, então assim, fazia muita diferença sim, a Pilar ser a diretora do CAPE na época entendeu, e alguns gerentes também que tinham essa proximidade com a comunidade, você tinha um Teixeira, você tinha gente que segurava isso, que mantinha contato com a comunidade, e isso fez uma diferença grande, uma diferença imensa, imensa.

Você tinha gente que sustentava a Escola Plural como uma proposta aberta, isto é, que selava o acordo sobre um dizer que dividia. E, essas mesmas pessoas faziam a diferença junto aos profissionais da rede. No excerto anterior percebemos essa sustentação tanto internamente no grupo de gestores, quanto externamente, na hostilidade recalcada da comunidade escolar com a figura do Secretário Adjunto; um sujeito que divide e une, simultaneamente. Encontramos, nesse momento, a artefactualidade discursiva (SANTOS, B; 2005), isto é, o alívio sentido pela “comunidade-auditório”, ao se promover e sustentar a conflitualidade presente na mudança. Mais do que promover consensos, permitia a troca e o confronto entre profissionais com pertencimento diferentes, de modo a perceber a imagem que possuem de si mesmos, de suas representações recíprocas, das rivalidades e conflitos.

³⁹ Retomando os textos de René Kaës (1997; 2005), essa função do porta-voz é percebida como efeito de grupo, isto é, nas funções de co-apoio mútuo. Por outros caminhos teóricos, Rouchy & Desroche (2005) também discutem a função das lideranças nos grupos institucionais.

As justificativas criadas pelos gestores frente às resistências e dificuldades dos profissionais na compreensão da Proposta sugeriam a dificuldade em se lidar com o desconhecido. Inferimos que, implícita a essas debilidades, encontramos uma visão de temporalidade para a mudança; compreender a *necessidade de um tempo maior para construir coletivamente a proposta* quebrava a utopia de uma aprendizagem rápida e suficiente por meio dos cursos iniciais propostos. O que antes era incerteza como parte de um ideal, agora se transformava em complexidade diante da realidade: *a necessidade de criar indicadores para controlar e monitorar o processo*. Uma posição *vencida* nos debates internos anteriormente à implantação da Escola Plural: o que era *normal, no momento anterior*, encontrava brechas para a sua evocação nesse contexto atual, desfazendo as familiaridades entre os gestores. Dessa forma, tinha-se clareza de que um currículo mínimo não resolveria, pois seria retornar à possibilidade de uma resposta única para problemas mais complexos. Empreender tal ação seria encerrar o processo de emancipação em um formato prescritivo, o que seria contrário à própria inovação (ARROYO, 2000) ou a troca de uma regulação por outra, sobrepondo-se à emancipação (SANTOS, B; 2001).

Pensar em um “tempo curto” seria pensar na proposta como uma obra fechada. Percebê-la como uma obra inacabada significa a necessidade de um *tempo intermediário*; não um tempo de preparação *a priori* para lidar com o desconhecido, mas um tempo para a Proposta resistir às vicissitudes que surgiam, elaborando os imprevistos a partir de seus próprios sujeitos. Podemos fazer uma analogia com as idéias de Kaës (2005) quando escreve sobre o fato de que o conhecimento se produz e transmite com aquilo que Winnicott descreveu como a colocação à prova do objeto pelo movimento agressivo em relação a ele. Isso supõe que os gestores estejam suficientemente confortados para não se identificarem com o objeto que os professores agredem, não para destruí-lo, mas para dele se apropriarem. É preciso poder transformá-lo, criticá-lo e, na relação de rivalidade com os outros, fazer a experiência do que podemos criar com esse objeto. Sem essa transformação, o que se transmite seriam apenas incorporações, levadas à perfeição ideal, garantias frágeis contra a falta de saber, contra a experiência da dúvida.

Deparamos, nos excertos anteriores, com uma complexidade inesperada nos dois primeiros anos de existência da Proposta. Na mudança do lugar assinalado ao professor, encontramos uma dupla ruptura: com o espaço curricular – a experiência do não saber fazer –, e com o espaço institucional –, não ser reconhecido. E é essa dupla lógica que pode curto-circuitar a relação pedagógica e a articulação entre a Instituição, a SMED, o professor, e o aluno. Por outro lado, encontramos avanços significativos nas escolas, em estabelecer novas

relações em suas práticas pedagógicas com mudanças significativas na cultura escolar.

Todas essas justificativas são indicadoras das tensões que permeavam os gestores, cujas possibilidades de enfrentamento serão diferentes, se vividas como frustração ou esperança. Segundo Kaës (1991), a posição dos gestores situa-se entre manter o *contrato narcísico* construído (e conseqüentemente os pactos) ou produzi-lo em nova linhagem. É pela análise da transmissão desse *contrato* que daremos prosseguimento ao trabalho.

4.2 – DA ESCOLA PLURAL COMO FRONTEIRA ÀS FRONTEIRAS DA ESCOLA PLURAL

O médico Célio de Castro, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), elegeu-se Prefeito de Belo Horizonte, em 1996. Vice-prefeito na gestão anterior⁴⁰, a sua campanha teve como eixo a manutenção das políticas sociais, principalmente nas áreas de saúde e da educação. Na educação, privilegiava o reconhecimento do aluno como sujeito de direitos e propunha a continuidade da Escola Plural. A secretária de educação indicada, a Professora Ceres Pimenta de Castro, assumiu o cargo, trazendo como lema o “Direito a ter Direitos”: como processo, reconhecia o direito do cidadão a ter direitos. Aparentemente, uma resposta às resistências manifestadas na construção de uma escola inclusiva por parte de setores da sociedade. Nesse sentido, a educação é vista como uma responsabilidade do Estado na formulação e execução de uma política necessária à garantia dos direitos de todos. Mesmo reconhecendo que “construir diretrizes orientadoras de política educacional é uma tarefa de longo prazo, pois mesmo que possamos definir a política como um processo de curta duração, a educação enquanto atividade cultural não o é”⁴¹, tinha como objetivo a consolidação da política educacional condensada na Proposta Escola Plural. Para tanto, seria necessário, segundo a Secretária, fazer uma *correção de rumos na Proposta*:

MR: Exatamente. Que ia fazer rearranjos. Só se dizia que teria, que faria rearranjos (risos). Mas a gente não sabia. Talvez, a gente poderia pensar alguma coisa com relação à questão do processo de avaliação, de questões sobre a retenção, de voltar com a retenção, eu acho que alguma coisa assim pairava no ar. E na organização dos ciclos, se dizia.

⁴⁰ Na composição de nomes para disputa da sucessão eleitoral, houve uma ruptura na Frente BH Popular, com indicação de nomes do PT e PSB, em separado.

⁴¹ Esse excerto foi retirado de um texto mimeografado denominado *A Política educacional do Município de Belo Horizonte*, s/d, assinado com o carimbo da Secretária Municipal de Educação, e que chegou às escolas no início da gestão desse período. Não sabemos se esse texto foi publicado ou se teve seu conteúdo alterado posteriormente.

Essa *correção de rumos* pode ser vista no texto produzido pela Secretária, do qual faremos uso na tentativa de desvendar os principais elementos dessa suposta mudança. Em primeiro, o texto mencionava a precária inscrição institucional da Escola Plural, limitada ao Ensino Fundamental de nove anos. Essa visão é também afirmada na entrevista do gestor V. Ao fazer a crítica ao dogmatismo daqueles que defendiam o Caderno Zero da Escola Plural, sugeria a necessidade de ampliar a Proposta para a Educação Infantil e Ensino Médio, cuja *ausência no projeto inicial era uma falha absurda*:

V: Agora, eu tenho uma leitura crítica muita tranqüila em relação a muitos aspectos. Embora não tenha respostas para tudo, eu sei que o projeto, e não podia ser diferente do que se imaginava, (uma Proposta) não acabada, construída em processo, esse discurso que a gente faz tem seus prós e contras, porque a **Escola Plural, em seu caderninho Zero, que para alguns é uma coisa quase que dogmática, nunca pensou a Educação Infantil**. Para mim é uma falha enorme, enorme, se você pensar nos ciclos de 9 anos, que em realidade não deu tempo de ser feito na primeira gestão. Foi ser feita na segunda e consolidada na terceira. Na primeira, foi nove anos só no papel. Todos eram de oito, pois o “cresce para cima ou cresce para baixo” foi feito toda na segunda gestão. **Nunca se pensou na educação infantil**, o que para mim foi um equívoco enorme, porque as relações de causalidade que tem a educação infantil na perspectiva do direito e de uma escola que garanta um processo de aprendizagem efetivo especialmente para os marginalizados a educação infantil tinha que ter tido um tratamento absolutamente estratégico. **Nunca nem se pensou**. Está aí para mim uma falha absurda. O Ensino Médio, se pensar no quarto ciclo, aquilo também era uma mera pincelada, nunca então se pensou nisso minimamente.

Além de críticas nesse âmbito, percebemos no excerto uma menção aos *prós e contras do discurso que a gente faz sobre o processo de construção da Escola Plural*. A intencionalidade dessa gestão, presente no *novo* texto público, era de *consolidar a proposta*; inferimos, a partir desse posicionamento, numa continuidade da proposta pedagógica Escola Plural no Município. Em nossa interpretação, o texto trazia consigo uma proposição de se institucionalizar a proposta instituinte.

Compreendemos que a continuidade da Escola Plural entre as gestões de governo permite-nos conhecer um pouco mais as vicissitudes envolvidas na transmissão de uma proposta política, bem como as formas de se compreender o deslocamento dos investimentos associados a ela. A leitura que os novos gestores traziam era que os primeiros anos de implantação da Proposta caracterizavam-se pela produção de um efeito desequilibrador na Rede:

D: Eu acho que as oficinas (de formação) elas serviam muito para levantar a lebre, levantar as possibilidades que as escolas tinham com essa nova proposta. Às vezes elas se tornavam pontos de conflito e de enfrentamento, porque embora os professores se reconhecessem em algumas partes da proposta, em outras eles não se reconheciam, o que vai muito assim de uma cultura escolar das pessoas. O que elas sempre imaginaram como escola e o quê que elas

tinham pela frente e como é que era essa coisa de você de repente ter nas mãos a possibilidade de transformar a escola; e eu acho que isso confundiu um pouco a cabeça das pessoas. Elas sempre reivindicaram isso, mas acho que não tão depressa (Risos). Elas queriam, não sei, serem mais dirigidas. Essa era a intenção.

Segundo Paulo Freire (1982), ao se buscar uma adesão e encontrar certo alheamento, pode-se tomar esse alheamento como incapacidade, e como desejo de ser dirigido: *os professores sempre precisaram de um roteiro*, mencionou a gestora **NV**. Subjacente à idéia de consolidação, percebemos uma resposta às representações de *caos e desordem* existente na Rede, e simultaneamente, de *fornecer a direção necessária: tivemos quatro anos para desestabilizar, e agora temos mais quatro para consolidar e dar uma unidade a essa Rede*. O que anteriormente era autonomia estimulante para as experimentações passava a ser visto como um caos que deveria ter maior direção. Essa idéia foi relatada por **RR**, membro da CPP:

RR: Mas ao mesmo tempo, uma grande pergunta que ficava aqui circulando é “O que a Escola Plural precisa para ela ser consolidada?” E esse termo ‘consolidado’ aqui era muito forte. É como se a primeira gestão levantasse a poeira, efervescesse, deixasse todo mundo louco, ficar perguntando o que é isso (gesto de dúvida) para a segunda gestão falar “Não. Então a gente já sabe o quê que é, nos resta organizar a casa para isso ser consolidado”. E isso era muito presente nas ações, nossas, a gente ia para a escola era quase que uma postura dos gestores, tinha uma certa diferença.

Pôr ordem significava *assumir uma postura de gestor*, de autoridade, e tal fato *tinha certa diferença*. Inferimos que, na visão dos novos gestores, a primeira administração cumpriu bem o seu papel, quando *levantou a poeira e trouxe uma efervescência na Rede*, ao problematizar as questões essenciais na educação; porém, *lhe faltou pulso* para conduzir a implantação da Proposta, isto é, *em fornecer uma direção segura que os professores tanto precisavam*. Sob esse ângulo, a avaliação da política pública fazia-se baseada em critérios de formação para a Escola Plural clivados de um processo de formação mais geral. Sobretudo, definia-se um conhecimento, *a priori*, visando a sua aplicação, numa lógica de racionalidade que seria independente das práticas e das estruturas de trabalho docente (ROUCHY; DESROCHE; 2005). Seguindo esse caminho, agora orientado pelo “centro”, conseguiria que *todas as escolas da Rede efetivassem, na prática, os princípios da Escola Plural*:

RR: Isso era muito forte, esse termo da consolidação. Mas nunca se discutiu mais claramente o que era consolidar. Mas essa fala era muito presente, todas as ações eram para uma consolidação, ou seja, todas as escolas da Rede se tornem na prática, os princípios da Escola Plural. Mas isso não era muito discutido, muito pensado, ver o que significaria nas nossas ações junto às escolas.

Dessa forma, *organizar a casa* implicava em *ir da desordem para a ordem*, e tal fato implicava *ter certezas sobre a melhor forma de ser plural*. Mesmo que isso não fosse muito discutido e pensado entre os gestores: *ver o que mudaria nas suas ações junto às escolas*. Porém alguns caminhos foram mencionados; entre eles, *cutucar com mais vigor as escolas que resistiam à implantação, algo que não foi feito no primeiro governo*. Vejamos o excerto seguinte, retirado da entrevista de um gestor nessa época, e que, em nosso entendimento, reflete essa busca de autoridade e de legitimidade para equacionar esse dilema:

V: Porque ao mesmo tempo em que foi feita a decisão, refletida, de fazer o projeto de implantação com o conjunto da Rede, mas no segundo momento decidiu-se fazer um processo igualmente refletido de não cutucar as escolas grandes. Pode até ser que hoje, dez anos depois ninguém queira assumir isso, e eu vou repetir: **foi feita uma opção de não cutucar as escolas grandes**, porque na medida em que a gente queria dar centralidade ao processo educacional, humanizar as relações, integrar ao processo aquelas outras áreas historicamente marginais, isto colocou em questão rapidamente o modelo de concepção de desenho curricular, que principalmente as escolas grandes usufruíam que se dava à base de um núcleo comum e dos projetos adendados.

Essa *falta de autoridade* revelava-se quando não se *peitavam as posições adversárias*; a manutenção de posições conflitantes em uma zona fronteira ampla não provocava mediações construtivas, uma vez que, nos dois primeiros anos, essas ações se revelaram incapazes de criar uma aproximação entre essas concepções diferenciadas sobre a função social da escola. Compreendemos, assim, a pergunta constantemente recorrente na equipe: *Quantas escolas são plurais?* (Gestora **RR**) Tal questionamento definia, *a priori*, a possibilidade de traçar uma linha entre *ser ou não plural*, o que consistia uma crítica tanto à subjetividade barroca quanto às formas metodológicas da implantação, isto é, as definições sobre a abrangência e a longa temporalidade contidas na Proposta inaugural. A *falta* referia-se, principalmente, *em não querer realmente enfrentar* aqueles profissionais que apresentavam maior resistência à Escola Plural. Faltou, na implantação, uma posição de força dos gestores, como desdobramento do político, que conseguisse polemizar com aquelas escolas.

Para efetivação da proposta, o *novo* texto público abordava questões pertinentes à gestão do sistema público de ensino. Segundo o texto, uma gestão democrática deveria se reger pelos princípios de uma *autonomia solidária*: uma dialética entre o particular – uma escola específica –, e o geral, o funcionamento global do sistema de ensino: “isso significa que a autonomia da escola se constrói solidariamente às definições gerais e genéricas do funcionamento do sistema”. Procurava-se, segundo o texto, garantir os “mecanismos de resolução e mediação nos conflitos que são constitutivos do funcionamento democrático” e,

dessa forma, encontrava-se o caminho para unificar as políticas de cada escola e do sistema como um todo. Nesse caso, a utopia da concretização da Proposta centra-se primeiro na estrutura do sistema que, depois de constituído, se segue um grande esforço educativo e formativo. Os órgãos gestores (CAPE, GERED, CPP) são colocados como elementos de mediação entre a estrutura central, definidora da concepção unificadora, e as escolas, a ponta do sistema.

Segundo o gestor V, essa questão se tornava necessária por dois motivos. Primeiro, que a SMED, com as formas de gestão anteriormente estabelecidas, ancorada na autonomia das escolas, *tinha perdido o controle sobre os projetos em desenvolvimento nas escolas*:

V: A discussão da autonomia, e nós falamos pouco dela aqui, em algum momento nós perdemos o controle, o limite, nós perdemos o controle, perdemos a capacidade de intervir, de utilizar da autoridade de quem responde pelo Sistema e botar limite. Não temos o menor acompanhamento e controle sobre os projetos, sabe-se lá às vezes o que se faz com os respectivos tempos, certo, malversam o tempo por mais que devam, e os nossos pudores de nossa própria formação, a nossa história, a participação em movimentos, a trajetória sindical, nós ficamos com o pudor de intervir. E nós temos a responsabilidade de fazê-lo como Poder Público. Mas nós gastamos muito dinheiro nessa educação sem ter a mínima idéia do tipo de retorno que ela traz para a comunidade. **Isso é gestão. E é uma discussão duríssima.**

Encontramos, nessa fala, a associação entre a *trajetória nos movimentos sociais* e a construção de *um pudor ao exercício da autoridade e da capacidade de intervenção*, sob o jugo da responsabilidade do gestor em zelar pelos direitos dos cidadãos. Nessa ótica, a soberania dos professores passava por cima dos direitos dos alunos. A inércia da mudança seria resultado de um *diálogo democrático durante um tempo longo demais*, e, enquanto isso, várias escolas *malversam o tempo, por mais que devam*. Os gestores, pela trajetória democrática construída, *não criaram ações que permitam o julgamento dessas práticas*. Segundo essa visão, autonomia e soberania se confundem, uma vez que as *escolas faziam o que queriam quanto ao uso de seus tempos escolares, sem nenhum órgão administrativo questionar o gasto de recursos públicos, sem a ampliação da garantia dos direitos dos alunos*. Nesse caso, à medida que os antigos gestores “conciliavam-se” com essas práticas, reduziam-se os ideais de emancipação: a manutenção do jogo democrático permitiu a criação das disfunções e do caos.

Em segundo, uma justificativa teórica, apoiada na transposição entre a mesma *autonomia solidária* a ser construída na relação do Município, Estado e União, no que rege a transitividade entre os diversos sistemas. Assim, o texto propõe como meta a criação do Sistema Municipal de Ensino:

V: Primeiro, quando resolvemos a questão de criar o sistema de ensino. Conversamos com todos os ex-secretários anteriores, aqueles com proximidade política ou pessoal com quem a gente podia ter interlocução. A Maria Lisboa (Secretária de Educação no período de 1988 a 1992) ... falou: “você são doidos, eu nem nunca cogitei isso”. Porque quando a Lisboa assumiu a SMED, no governo do Pimenta da Veiga e depois Eduardo Azeredo, porque o Pimenta saiu, pouco depois da Constituição Federal de 1988, e aí os municípios alçados à condição de entes federados, já tinham desde então a condição de instituir um sistema de ensino próprio. E Lisboa não quis nem saber disso. Glaura Vasquez de Miranda (Secretária Municipal de Educação no período de 1992 a 1996) muito menos. ... Porque, enquanto não tínhamos um sistema próprio, nós éramos subordinados ao macro, no caso da gestão do Estado. Podia, então, nos ajudarmos em muitas coisas não estarmos sob a égide do Estado. Nós podíamos ter autonomia no exercício do direito do Município ter definido uma outra forma de organização, e ter tido uma outra forma de correlação, e aí sim, de cima para baixo. Ou podíamos ter instituído o sistema e tentar estabelecer um processo de diálogo.

Delimitava-se o caminho para *ser plural*: construir uma organização na qual a proposta instituinte adapte-se adequadamente, propor as tarefas e funções para cada órgão e seus membros, e, a partir desse momento, fazer com que essa estrutura mobilize as escolas em direção à consolidação da Proposta. Os choques e conflitos, caso ocorram, encontram caminhos para soluções legais e não problemáticas.

Nas análises que fizemos anteriormente, percebemos que, a visão de que a Escola Plural foi imposta à RME veio, segundo os próprios gestores, dos setores mais resistentes dos profissionais. Mesmo que alguns gestores mencionassem a *injustiça* dessa afirmação, outros assumiam, a partir deste momento, que a Escola Plural teve um caráter realmente prescritivo, uma vez que se sustentou numa visão exclusivamente política e ideológica de um governo:

C: eu acho que no primeiro momento da implantação da Escola Plural, até por um dever político e estratégico de ter que aprofundar muito na implantação, essa história de que nós ouvimos as experiências da Rede, **eu nunca acreditei nisso. Aquilo foi uma reunião de experiências sim, mas de umas poucas escolas, mas foi uma definição política de implantar do Governo, então a maioria das escolas não foi ouvida mesmo.** Então não foi isso, e que criou uma tensão enorme, muito forte.

Quebrava-se, entre os gestores, o discurso fundador da Proposta. Esse discurso, conforme visto, jamais ocultou um compromisso político e ideológico. Em nossa leitura, o que orientava politicamente a proposta não era a “quantidade de experiências coletadas”, e sim a possibilidade que propiciavam em se pensar uma escola inclusiva; eram percebidas como *ritos de passagem* entre as práticas anteriores e a Escola Plural e como mediação entre políticas construídas nos gabinetes, sem referências a universalismos teóricos, e aquelas construídas perifericamente, a partir do *chão das escolas*. Ao desconstruir esse discurso, fazia-se premente um novo diálogo com a categoria e com a cidade, para mostrar se a *Escola*

Plural veio ou não de forma impositiva. Com isso, recuperariam a legitimidade da Proposta com a sociedade.

Quanto às ações específicas para concretizar essas mudanças, o texto produzido pela Secretária ressalva ainda dois pontos importantes para esse trabalho. Um, referia-se à necessidade de avançar os princípios do currículo em políticas pedagógicas mais nítidas: “Assim, a discussão curricular foi definida como uma das prioridades da Coordenação de Política Pedagógica da SMED, cuja justificativa decorre da necessidade de ampliar discussões sobre as áreas do conhecimento no sentido de estabelecer princípios, parâmetros e definir critérios para a construção de programas e currículos das escolas”. Essa meta seria concretizada por meio de debates, encontros e seminários sob o título *A Rede Discute Currículo*. Por fim, a questão pertinente à formação docente, continuada e em serviço, agora ampliada para todo o quadro escolar. Segundo o texto, também era necessário avançar nessa formação, de forma a sustentar e garantir a implementação e consolidação da política Escola Plural. Essa idéia foi assim percebida por um membro do CAPE:

H: mas uma noção que pairava era assim: “a escola não faz certo a Escola Plural porque a escola não tem o desenho da Escola Plural. Então a gente tem que explicar para a escola como é que é isso”. Gente, eu escutei tantas vezes isso lá: “é porque a escola não entendeu ainda a Escola Plural”.

Aparecia, no texto público, a idéia de que alguém sabia ensinar às escolas *como ser plural*: bastava o CAPE executar de forma eficiente a sua função de formação em consonância com os princípios legais do Sistema estabelecido. Mesmo que o texto reconhecesse a proposta como um “processo em construção” e necessariamente de “longa duração”, determinava as novas margens e fronteiras bem como as formas de consolidá-la. Assim, corrigia o fato de que o “tempo de esperança” perdia-se nesse “tempo de espera” (SANTOS, B, 2005).

Estamos frente a outra concepção política sobre a educação: em suas injunções, reflete uma transformação mais radical da escola pública. A mudança pode ser caracterizada pela modificação das estruturas que regem o sistema e pela necessidade intrínseca da mudança de representações da comunidade escolar, em função dos princípios a serem estabelecidos e que acompanhem a reestruturação da organização. Há uma exigência de nova distribuição das identificações, uma vez que a proposição apresentada sugere outros lugares designados e novas funções a serem desempenhadas, tanto pelos gestores quanto pelos professores. Nesse caso, a tarefa institucional centra-se exatamente naquilo que não foi executado pela gestão anterior, e o texto foca a sua análise nos pontos críticos envolvidos na fase de implantação.

Assim, define tanto uma lacuna em consolidar a proposta junto aos professores quanto um *déficit* de fantasmática no grupo inicial. Essas são os vazios a serem fechados.

Em nossa leitura, tais definições acarretaram uma bifurcação na condução da política municipal: sua continuidade sob um modelo metonímico ou metafórico (KAËS, 2005). No primeiro modelo, a posição se estabelece como uma defesa contra o aberto, através da qual pode surgir uma ameaça de perseguição pelo estrangeiro e por uma ambivalência no próprio grupo; no segundo, admite-se a manutenção do aberto e do “caos” como parte dos processos de transformação e na continuidade das novas invenções. Em ambos, trata-se, fundamentalmente, de trabalhar a zona fronteira como ideologia:

Como enquadramento (quadro) a ideologia assegura a continuidade – ou mantém a sutura – quando há ameaça de rompimento do quadro. A continuidade é necessária ao estabelecimento do processo de criação que, por sua vez, é uma elaboração da continuidade. A sutura é da ordem da negação e recusa. Pela negação, a ideologia garante um universo sem falhas. Como quadro, a ideologia é o impensado, o sempre lá, o implícito (FERNANDES, 2005; p. 140)

Pela necessidade sentida entre os gestores de *indicar os caminhos para consolidar a proposta*, compreendemos que esse é um momento de ruptura em relação ao quadro anterior. Em nossa visão, há uma demarcação de fronteiras como sutura. Há, explicitamente, uma opção de criar atalhos, quando se desloca os problemas éticos e políticos para uma dimensão jurídica. À pluralidade de poderes e hierarquias fluidas, contrapõe-se uma legislação necessária ao sistema para ordenar o caos e fazer cumprir a lei com *autoridade*. O risco, nesse caso, é resolver o conflito entre o sujeito e a Proposta, mas não criar novas articulações entre os profissionais e suas práticas: a autonomia estaria condicionada ao desempenho de ações normativamente reguladas em consonância com as limitações e as possibilidades criadas pela uniformização proposta pelo sistema, isto é, pela repetição de ações semelhantes e transpostas à revelia da comunidade escolar. Define-se não apenas o *ser ou não plural*, mas cria fronteiras entre *ser plural ou ser mais plural*.

Diversos autores mencionam as tensões possíveis em decorrência dessa opção política. Sobremaneira, essa nova demarcação implica em compreender a fronteira como linha, pois “define rigidamente uma binaridade entre um dentro e um fora, o início e o término, o totalmente familiar e o inteiramente estranho, não consentindo, assim, qualquer modo de mediação ou de articulação” (RIBEIRO, A; 2002; p. 483). Ao fazê-lo, não mais reconhecem a mestiçagem na fronteira como possibilidade de superação, mas como obliteração da tensão e do conflito (RIBEIRO, A, 2002; SANTOS, B, 2005; FERNANDES, 2005). Deparamos-nos

com um risco implícito, a partir de uma visão de que a autoridade é o único cimento da coesão e unificação da política pública. Nesse caso, ao invés de garantir o lugar e a ordem, ela pode se tornar outro obstáculo a novas mudanças. Segundo Kaës (2005), a autoridade pode interditar a expressão e a superação dos conflitos, e sua afirmação não gerar mais um espaço de crescimento psíquico e social. As questões que colocamos acerca desses aspectos são: Que impasses surgiram em função dessa nova rede de identificações? Como os gestores sustentaram essas transformações?

4.2.1 – O DENTRO E O FORA DA ORDEM: SER OU NÃO SER PLURAL

Não temos dúvidas de que mencionar a promoção de ajustes na continuidade da proposta colocava em cena uma nova dramática: a legitimidade e autoridade de se falar sobre a Escola Plural. A fala de um gestor nessa época, membro do CAPE, reforça essa perspectiva:

H: E, nesse momento, já tinham algumas coisas instauradas: tinha uma busca de legitimidade para falar da Escola Plural. Então essa era uma tensão do Governo no período, inclusive porque a Secretária assumiu dizendo que precisava fazer uma correção de rumos, e sai algumas pessoas, que são pessoas chave da proposta. Então eu acho que uma disputa ou um conflito que atravessa a gestão, pelo menos até o momento em que fiquei o conflito que estava colocado era esse, da legitimidade para falar sobre a Escola Plural, e qual era a Escola Plural legítima. Então quem tinha a verdade sobre esse caminho. (rindo)

Acreditamos que compreender tanto a *saída de pessoas-chave da proposta*⁴² quanto as *tensões e conflitos que marcaram a gestão* traz auxílios valiosos para entendermos os elementos em jogo na concretização das políticas públicas. Inferimos a construção de uma formação em sua versão ideológica na transição da administração da SMED; a nova forma de organização proposta – uma regulação sistêmica entre as partes e o todo – foi resultante das transformações e dos efeitos sociais provocadas pelas representações construídas pela comunidade em relação à proposição instituinte. Sua formatação teórico-conceitual foi tecida, de maneira a preencher as lacunas da gestão anterior, como forma de achar o *que se perdeu na caminhada inicial*.

A *correção de rumos na proposta* acarretou uma descontinuidade em sua implementação. Ao elaborar a relação com o semelhante, a partir de uma nova formatação política, excluiu parte dos gestores. Aqueles que compartilhavam a visão do Secretário Municipal Adjunto Miguel Arroyo, isto é, acreditavam na condução da implantação sob um

⁴² Com exceção do Secretário Municipal Adjunto, Miguel Arroyo, professor universitário, nós estamos nos referindo à saída de pessoas do quadro de gestores, e conseqüente retorno para as suas escolas municipais de origem. Não significa que elas abandonaram o movimento em defesa da Escola Plural.

modelo metafórico, saíram da administração. Essa nossa interpretação é corroborada pelo excerto a seguir, nessa época membro de uma GERED:

MR: Aí depois, o que acontece? É que vem outro Governo, ainda que tivesse dentro da lógica da continuidade. E aí o nome da Secretária que veio foi a Ceres. Eu lembro que a gente estava reunido, no auditório, e aí ficou aquela equipe dividida. E eu me lembro que parte daquela equipe se retirou, e disse que não continuaria. **Eu lembro que o CAPE, que era processo de seleção, muita gente do CAPE abandonou em função da nova secretária que viria.**

De certa forma, o novo texto guardava um silêncio sobre as formas de participação dos profissionais da RME-BH na construção da proposta. E os gestores que saíram não acreditavam que o ato de prescrever e regular o sistema levaria necessariamente à redução das resistências dos professores. Ao contrário, a suspensão da ordem era importante, uma vez que, ao fomentar as inquietações, permitia a criação de novas práticas nas relações entre professores e alunos. Na visão desse grupo, essas novas possibilidades só existem enquanto a emancipação resista à regulação (SANTOS, B, 2005). Inferimos a impossibilidade desse grupo em aderir ao novo contrato, uma vez que implicava em uma renúncia: a negação da relação dialógica no encontro com o outro.

Notamos duas concepções sobre as modalidades específicas de relação entre as estruturas organizativas do sistema de ensino e os novos valores instituintes cujos alcances teóricos e práticos são diversos; as definições políticas entre esses dois grupos, que são irreduzíveis à uma mera discussão sobre a melhor forma de operacionalizar a proposta. O reconhecimento dessa diferença entre eles, com concepções teóricas diversas sobre a continuidade da proposta, foi marcado, desde o início, por esse impasse crucial. Para compreendermos esse distanciamento, vejamos um trecho do livro de Arroyo (2000; p. 223):

Os professores das escolas são tradicionais, nos lembrarão os guardiões das normas. Se uma proposta inovadora acaba com as séries, normas e conteúdos, com processos e práticas, logo lembra-se o pedido dos professores para novas normas, que os dêem segurança, que os deixem infantilizados. A mania de normatizar as inovações é uma tentação para algumas equipes técnicas das secretarias, delegacias e superintendências. ... Não se deixa crescer o corpo dos profissionais da Educação Básica. Já vi normas rígidas, emanadas dos órgãos centrais, sobre como não reprovar, como implantar avanços progressivos, dar ou não dar notas, passar ou reter no ciclo. Tudo ao contrário à lógica pedagógica dos ciclos de formação humana, em que milhares de educadores (as) de base se empenham.

Porém, a saída desse grupo acarretou outro impasse: ao se colocar em jogo, questões pertinentes sobre a legitimidade de se falar ou não sobre a Escola Plural, tal visão fez com que

o Sindicato convocasse um encontro para apoiar a Proposta, certo de que a autoridade referia-se também à categoria de professores:

RR: Teve aquele movimento que eu não sei se você participou no (Colégio) IMACO, que foi a categoria assumindo a Escola Plural como dela, com a presença do Miguel e da Ângela. Você lembra isso? A primeira ação do sindicato foi chamar a categoria para discutir: “Oh, a Escola Plural não é de uma secretaria, é nossa”. Quem era o melhor intérprete e **quem era legítimo para mexer se fosse mexer, e mexer em que sentido.** E nesse contexto a categoria diz: “Não, o projeto é nosso, independente da gestão. Se tiver que fazer alguma mudança será uma mudança autorizada e construída por nós”. Então eu entendi, ou eu vivenciei um pouco esse movimento percebendo que a gestão que estava chegando tinha pouca legitimidade, se colocava muito pouco a possibilidade de mexer efetivamente no projeto, **como eu senti que a intenção era essa.** Mudanças.

Vejamos melhor esses caminhos e os impasses criados a partir dessas novas definições. No planejamento inicial, já se percebiam os novos lugares assinalados a cada órgão administrativo; a gestora **H** reconheceu, em sua entrevista, que os primeiros seminários de reestruturação e planejamento das equipes da SMED-BH foram realizados em separados:

H: Então toda hora tinha uma discussão para reestruturar. Então, no CAPE, a gente passou por dois momentos. Um momento logo no início, quando eu entrei, que aí eu já peguei iniciado, que era a conformação de novos grupos, que eu não vou me lembrar de todos eles, e depois a gente fez um outro movimento porque a gente foi fazer planejamento estratégico. Eu acho que esse foi um momento também muito importante. Agora uma coisa: quando eu comecei a lembrar no tempo, uma coisa eu estava pensando é que nós fizemos planejamento estratégico do CAPE e da CPP em separados. Olha que coisa doida, muito curiosa isso, porque antes, no outro momento da Secretaria, era feito tudo junto, era uma equipe só, no CAPE, na CPP e nas Regionais. E eu cheguei a participar na primeira vez que eu tive no CAPE, e quando a gente foi fazer, a gente foi fazer em separado. E eu fiquei tentando lembrar se o CAPE fez antes e a CPP depois, ou como é que foi isso, mas eu sei que a gente já tinha uma discussão de que havia identidades diferentes, então que cada setor da secretaria tinha uma identidade diferenciada com relação à condução da política, não eram grupos homogêneos.

De forma semelhante, as GERED's também passavam a assumir outra função: fiscalizar as escolas quanto ao cumprimento de suas rotinas:

RR: Eu acho que ainda tem, mas naquela época era mais forte, uma certa diferença que era o lugar da regional (GERED) e o lugar daqui. O daqui era o da concepção, e lá era o administrador, lá era que ficava fiscalizando se a escola estava cumprindo calendário. **Esse tom mais pedagógico nas regionais ele teve, acho, momentos mais diferenciados.** Na época do Patrus foi um, entendeu? Na época do Patrus foi mais formador, na época da implantação, eu estou situando 93, da apresentação da proposta até o primeiro ano, foi uma intenção mais formativa, mais questionadora, mais instigadora, daí para frente parece que estava tudo resolvido e que agora nos restava ver se a coisa estava acontecendo como a gente tinha previsto.

Ver se as *coisas saíam como estava previsto* sugere um saber privilegiado sobre os rumos que a proposta tomava no interior das escolas: *saber quem era ou não plural*. O fato de que *as escolas não faziam a Escola Plural* interrogava os gestores: Na SMED-BH, inclusive, chegou a surgir uma lista das escolas que eram Plurais, fato que causava constrangimento entre alguns membros. Segundo **RR**, essas listas representavam *coisas muito doidas*:

RR: Chegou a ponto de ter falas, aqui dentro, que era lista de escolas que já eram plurais e a lista de escolas que não eram plurais. Então assim, coisas que a gente quase morria aqui dentro. A gente ouvia e ainda saía no CESMED (Conselho de gestores que inclui a Secretária de Educação e gerentes de todos os órgãos da SMED), umas coisas muito doidas.

Nesse sentido, o olhar dos gestores sobre quais *escolas eram plurais* mudava constantemente em função de recuos na construção de projetos, dos processos para eleição de diretores, das resistências entre professores e desses com a própria SMED. Um dos gestores comentou, na entrevista, que *cada momento era uma escola que era plural* (NV). Em nossa leitura, perdia-se de vista o olhar sobre os projetos desenvolvidos, as relações criadas, em que esses contextos auxiliam na formação das comunidades, para centrar na estrutura configurada na escola: Quantas escolas se organizam em ciclos? Os tempos de projeto são bem utilizados?

Como muitos acreditavam que a quebra de sintonia entre os professores e a Proposta ocorreu em função *do processo de formação*, cujo formato anterior *não alterava as práticas dos professores* (gestor NV), esperava-se que novas estratégias fossem pensadas, de forma a melhorar a qualidade da formação. Porém, O CAPE, após seu planejamento estratégico, continuava apostando no contato com a escola e na criação de novas metodologias de formação a partir de um acompanhamento mais direto e específico com cada escola.

Nesse caso, o CAPE trabalhava a formação para construir, junto com as escolas, as melhores possibilidades de formular seus projetos a partir das demandas de cada uma delas, e não na perspectiva de conformar seus profissionais aos *princípios* da Proposta. No entendimento da equipe do CAPE, a qualidade de sua formação não seria em função de *regulamentar coisa alguma partindo do pressuposto de que existia o erro*, mas ampliar a discussão sobre os sentidos da formação docente, *independente de ser para a Escola Plural ou não*:

H: No CAPE, tinha uma outra questão, que para mim foi a mais importante que eu vivi nesse período, que era a questão da formação docente. “O que significava formação docente para a Escola Plural ou não?” Então tinha uma discussão muito bacana no CAPE de que a formação ela não tinha que estar necessariamente colada com uma proposta político-pedagógica. No caso da Escola Plural, havia uma coincidência do que se propunha como política de formação, do que era concepção mesmo de formação docente, mas a gente achava que não devia ter essa cola imediata. Então esse eixo era muito legal. O CAPE começou a desenvolver uma série de

discussões, pesquisas, foi um momento de muita riqueza do debate: “Como é que se faz a formação de professores?”, “Qual é a metodologia então?” E a gente fez um texto bacana que saiu na Revista do CAPE, falando sobre isso.

E essa metodologia partia das práticas sociais, e apostava na reflexão dos professores e na construção da autonomia pela escola, eixos que coincidiam com os projetos de formação da Escola Plural. Notamos que essa orientação de trabalho opunha-se a uma “discussão guerreira”, como queria outros gestores. Ao contrário de se apoiar no princípio de “verdade”, era assentada em uma perspectiva dialógica, isto é, “não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1982, p. 93). A formação proposta pelo CAPE buscava o investimento nos processos de escuta das escolas, em auxílio às suas tentativas de construir um fazer pedagógico em consonância com a construção de professores reflexivos e comprometidos em suas ações. Esse eixo da metodologia foi discutido no planejamento estratégico realizado pela equipe:

H: A gente fez um planejamento estratégico; e aí nós fizemos no CAPE uma estrutura que ficou muito bacana, por grupos, e começamos a desenvolver uma metodologia que era dos minicursos. Então a gente tinha um cardápio, um conjunto de minicursos prontos para acontecer na escola, e esses cursos eles eram formulados a partir do que a gente conseguia ler que era demanda da escola. Então, não tinha uma definição muito *a priori* do que a escola precisava, mas era do que a gente conseguia apurar do ponto de vista de pesquisa do que a escola demandava. E uma insistência nossa de que não era um curso para ensinar a ensinar, era um curso para trazer uma reflexão sobre um problema que a escola estava vivendo. ... Porque tinha um (Curso) geral no CAPE, e tinha os minicursos que aconteciam nas escolas, naquele horário de projeto, no horário da sexta-feira, que não existe mais (Rindo). Mas, enfim, acontecia nesse momento. Então era um encontro de todo mundo e era muito bacana. **O CAPE ficava vazio na sexta-feira, todo mundo ia para a escola. E ia para a escola a convite, e era sempre assim. A escola ligava e agendava, e era quatro, no mínimo quatro encontros com a mesma escola, um mês com a mesma escola, e foi um movimento dos que eu achei mais rico de ter participado.**

Por um lado, o CAPE organizava as suas ações em correspondência às convicções e valores de seus membros, tendo como motor os grupos na escola; por outro, tais ações mostravam um processo de autonomização na estrutura da SMED, na visão de outros gestores. Na representação de **H**, iniciava-se uma cisão institucional no que se referia à funcionalidade do sistema proposto. Inferimos que, implicitamente, estava em conflito uma divisão rígida entre *quem formula a política* e *quem realiza a formação*, cujo planejamento organizacional realizava-se isoladamente pelos diversos órgãos administrativos. Após o planejamento, percebeu-se que o projeto em comum – Consolidar a Escola Plural – tinha

concepções diferenciadas, tanto na forma quanto no conteúdo no que tange às relações com as escolas:

H: É que cada setor da secretaria tinha uma identidade diferenciada com relação à condução da política, não eram grupos homogêneos. E tinha também uma disputa muito grande sobre qual é a forma de relação com a escola. E então, as formas também eram variadas. E tinha uma disputa sobre isso, se a forma era da fiscalização, tinham alguns nomes atribuídos; se era da formação, então eu não sei se esse cenário hoje é muito diferente, mas o que eu me lembro da época eram destas tensões.

Em decorrência dessas tensões, outro discurso começou a circular entre os gestores: da subordinação ou não do CAPE às diretrizes políticas pedagógicas do governo. No excerto que se segue, notamos algumas vozes de que o CAPE estaria, com sua política de formação, *se desvinculando dos princípios que norteavam a Escola Plural*. Nessa visão, O CAPE estava privatizando-se em relação à SMED, de mesma forma que algumas escolas:

V: Mas o que eu ia dizer como interessante, e que eu sempre discuti e não conseguimos equacionar esse período todo, é que a CPP é uma coisa e o CAPE é outra, e não é uma questão de subordinar um ao outro. Mas eu sempre discuti que a política de formação, ela tinha que estar subordinada à política pedagógica. E aqui vai encontrar o seu norte, a sua moldura na política pedagógica. E isso não quer dizer que uma instância, o CAPE, seja subordinada a outra, CPP. **Mas eu não via sentido na política de formação estar dissociada como inúmeras e inúmeras vezes que eu me dei conta disso. E dizia mais, que a política de formação devia estar subordinada à pedagógica, mas tinha que ter a capacidade, a competência para lhe fazer a crítica.** E dessa maneira gerar um movimento virtuoso, de releituras, de ressignificação de práticas, etc, etc, etc, uma guinada na dinâmica processual, e não ficar naquelas duas coisas estanques, dando cabeçada, ora com mais vigor ora com menos vigor, puxando o tapete como tantas vezes puxaram uns dos outros, e eram todos companheiros do mesmo corredor.

Em nossa leitura, buscava-se um desenvolvimento harmonioso entre a regulação e a emancipação. Resta-nos saber se as relações propostas na regulação entre as partes e o todo permitiam essa transicionalidade, isto é, um confronto legítimo de representações, tal como compreendido por Paulo Freire (2004) ou se fruto de uma transformação isomórfica do CAPE na CPP. Segundo Kaës (1991), a capacidade da instituição em tolerar o funcionamento de níveis relativamente heterogêneos e de aceitar as interferências de lógicas diferentes, sob um espaço psíquico compartilhado, constitui a base de sua função metafórica. Se os efeitos de sinergia não são capazes de estimular os investimentos compartilhados, surge em cena a necessidade de se produzirem os efeitos de redução de distância e da conflitualidade presente.

A procura de um *movimento virtuoso das peças do sistema*, e, principalmente, uma nova *significação* para as práticas de cada órgão, pôde ser percebido em vários momentos. As alianças e complementaridades entre os dois órgãos ocorriam tendo como meta algumas

situações unificadoras, aquelas que poderiam trazer prejuízos à utilização dos espaços escolares como mecanismo de apropriação da Proposta Escola Plural. Esses momentos coletivos, de certa forma, articulavam a proposição de mecanismos reguladores e a práxis escolar. Um deles versa sobre o fim do tempo pedagógico nas escolas:

H: Ah não, antes disso tem uma coisa que eu quero contar que é do tempo pedagógico. Nessa época, porque teve um debate também sobre o fim do tempo pedagógico, logo quando saiu a LDB. Eu acho que foi um momento muito legal, porque a gente conseguiu uma relação muito propositiva e conjunta, do CAPE com a CPP. Então, foi um momento que eu acho que foi dos mais bacanas dessa relação, e eu não sei depois como é que isso foi se perdendo, mas foi muito legal; assim, a ponto da gente sentar coletivamente para fazer um texto, decidir estratégias conjuntas, a reunião do Colegiado do CAPE era junto com a reunião do Colegiado da CPP. Então foi um momento de um trabalho coletivo mesmo. Então tinha uma visão de que o CAPE e a CPP eram favoráveis à continuidade do horário pedagógico e que entendiam isso como importante e as regionais não. E estou dizendo que tinha uma visão porque era assim que a gente entendia, e tinha algumas pessoas das regionais que também compartilhavam dessa nossa posição. Então um negócio engraçado, porque existia sempre um fantasma que pairava por ali, o imaginário era muito forte. Então tinha um fantasma, e esse fantasma era aquele do mal, que era contra a Escola Plural. Era um negócio assim (Risos), precisava de um bom analista para entender aquilo ali. Por que era isso mesmo. Eu acho que nos momentos que a gente conseguia descolar dessa noção, era tudo muito legal porque era o momento em que a gente ia para a escola, ia discutir com a escola, e a gente tinha uma concepção no CAPE que era que a gente não devia formular para a escola, tentar ao máximo formular junto com a escola, e por isso a gente desenvolvia ou tentava desenvolver uma metodologia de formação docente que ajudasse a fazer isso. E uma coisa que para a gente era muito cara era que a gente devia dar ênfase naquilo que era positividade da escola, e não regulamentar alguma coisa partindo do pressuposto de que existia o erro.

Outro momento referiu-se à atuação conjunta na criação do Conselho Municipal de Educação:

H: Teve o momento do Congresso (Conferência Municipal de Educação), que gerou o Conselho, que foi um momento importante. E esse momento foi também um momento de muita aliança, eu acho, entre o CAPE e a CPP. Mas olha que interessante, quando a gente chegou ao Congresso, aí esse enlaçamento ia se diluindo, porque lá a gente encontrava com as pessoas da escola e a gente não necessariamente adotava a mesma posição que tinha definido junto com a Secretaria (Rindo). Talvez tenha sido aí que essa cisão tenha começado. E eu acho que depois desta Conferência a gente custou muito a juntar os pedaços.

Ainda segundo os gestores, outro momento foi na discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos:

MR: E aí começou aquela pressão para mudar. E no grupo da EJA do CAPE a gente discutia que, em função de todas essas opções e discussões lá da LDB, dos professores que pressionavam, aí sai a discussão lá do caderninho “Do passo da escola no compasso da vida”. Na verdade, sai um caderno antes que dá três alternativas para a organização da carga horária do aluno; e aí como todo mundo, houve aquela corrida para aquela que flexibilizava as 800 horas, e que se chamou num primeiro momento de semi-presencial. E a corrida até

incentivada por nós mesmos. Aí sai o caderno que era o “O Passo da Escola”, sugerindo e orientando as escolas como é que ela poderia fazer aquela organização. Mas era necessário construir uma política para a Educação de Jovens e Adultos. Começou a se pensar: “A EJA pegaria que sujeitos, que sujeitos seriam esses? Qual o público? Ela seria para o Ensino Fundamental? E o Ensino Médio? Quem estaria na EJA?” E se você pensar naquele bolo que você tinha no noturno, qual a parcela que seria da Educação de Jovens e Adultos, e aí para isso você teria que caracterizar os sujeitos, para você começar a pensar numa política de EJA e numa organização que tivesse a ver com aqueles sujeitos, não dava para você ficar amarrado, engessado em LDB. E estávamos começando a fazer essa discussão no grupo e levamos essa discussão para o Fórum, que era coordenado pela CPP. **Então a gente pressiona muito, e então, na verdade a gente discutia formação, mas a gente discutia política, e a gente tentava estabelecer uma boa relação (com a CPP) e às vezes a coisa não rolava por causa da centralidade, então muitas vezes você queria discutir uma coisa mas não era da sua ordem, era da ordem da outra pessoa, mas eu sei que a gente pressionou muito até para chegar no caderninho de construir diretrizes.** Nós é que fizemos essa discussão, nós achávamos que ele deveria ser um caderno em aberto, não deveria ser fechado.

As relações de complementaridade construídas nessas ações permitiam as trocas e os intercâmbios entre as representações diversas, mesmo que com *pressões*. A diferença nesse contexto é que elaboravam em comum as perspectivas de trabalho. Porém, em todas as situações mencionadas algo destoava: em cada momento de defesa coletiva de mecanismos mais abertos fazia ressurgir um *fantasma, contra quem a gente queria falar mal*. Inferimos que esse fantasma significava *ficar esperando demais as escolas utilizarem esses tempos* (tempos de projeto, flexibilização dos horários da EJA, participação no Conselho Municipal de educação de conselheiros eleitos na Conferência) *sem ações específicas que os regulem ou os preparem para usar corretamente esses espaços democráticos*.

Em outros momentos, os conflitos foram intensos. Além de *sua aproximação excessiva com as escolas*, outras críticas foram tecidas ao CAPE. Uma delas, relatada por um de seus membros nesse período, referia-se à questão da metodologia de formação proposta pelo órgão, a qual se relacionava com a tensão entre *extensão e profundidade*:

L: E era um conflito que era muito explícito; e ele foi se tornando explícito assim desde o início de janeiro. Então em algumas reuniões as pessoas colocavam assim: “O CAPE não falou a que veio”. Então essa foi uma das falas de uma das pessoas da CPP, numa reunião conjunta: “O CAPE não fala a que veio. A formação do CAPE pode ter qualidade, mas não atinge todas as escolas, não tem quantidade”

A política de formação centrava-se nas demandas das escolas. Dessa forma, aquelas escolas que resistiam aos órgãos da SMED, não “demandavam uma formação”⁴³. Talvez esse seja o ponto-chave: o CAPE não se “autorizava a impor” uma formação a essas escolas resistentes. Porém, esses conflitos encontravam ecos nas reuniões do CAPE; em suas discussões internas, a tensão entre quantidade e qualidade era explicitada:

H: É tanto, que eu me lembro que num, no planejamento estratégico nosso dilema era profundidade e abrangência, esse o nosso dilema, então não tem jeito de você atingir todas as escolas em profundidade, mas também não tem jeito, mas que você vai fazer um trabalho em profundidade, mas com abrangência muito pequena, então a gente tentava o tempo todo avaliar, o número de pessoas que participavam das atividades de formação, o número de escolas, o número de ações e ao mesmo tempo a duração disso no aspecto mais qualitativo, e era um dilema muito interessante porque ajudava-nos a nos organizar.

Retornava-se constantemente às mesmas questões. Se, na gestão anterior, a noção central era de que a Proposta seria construída em processos dialogados com todas as escolas, o contato com o *não saber fazer* dos professores começava a criar, na representação dos gestores, a necessidade de se mostrar *como fazer*, isto é, *como organizar os tempos, espaços, materialidade, e um currículo* para a Escola Plural. Por outro lado, começava a surgir, entre os membros de outros órgãos gestores (GERED e CPP), a representação de que os processos de formação do CAPE não eram suficientes para indicar o caminho certo para *ser plural*. E, pertinente a esse posicionamento, o CAPE propunha a formação das escolas em oposição a uma concepção de que poderia *ensinar a ser plural, e sim numa concepção de apropriarem-se desta nova lógica*:

H: Eu acho que era muito uma oposição a essa noção que a gente tentava pensar a formação docente em uma outra perspectiva. Não era uma questão de entender ou não, mas das formas como as pessoas se apropriavam dessa lógica, e o que isso implicaria de redefinição dessa lógica.

A decisão de que os membros do CAPE tomaram, em relação a sua organização de trabalho, também foi motivo de críticas; se, no período da implantação, ele se organizava por ciclos, agora se estruturava em grupos temáticos. Segundo **MR**, essa mudança provocou um vazio, pois as equipes que ficavam *na ponta* perderam suas referências de autoformação:

MR: A organização do CAPE, eles modificaram internamente; parece que teve um seminário para definir qual seria a organização, e aquilo foi causando um buraco, e nós fomos ficando um pouco sem referência. Quando eles mudam a organização, aí foi uma organização temática, parece que era assim: “Relação com o conhecimento”, “Grupo da avaliação”, grupo

⁴³ Tal fato não implica que professores destas escolas não participassem dos cursos de formação mais geral produzidos pelo CAPE. Muito menos que não existisse formação em serviço; muitas vezes, era pontual, ou com uma adesão pequena dos professores.

de não sei o quê. Então, na verdade, isso para a gente que era de Regional causou um estranhamento e perdemos a referência, e o que eu pensava era: “Oh, como é que você fragmenta as coisas, será que a relação com o conhecimento está separada de avaliação? Não está.” ... Então aquela organização anterior atendia muito mais a gente que estava na ponta desenvolvendo um trabalho direto com as escolas, porque tínhamos referências para discussões específicas, voltadas para o sujeito de cada ciclo e de cada uma das escolas.

Notamos os efeitos de um *planejamento estratégico* separado e autônomo. O alcance prático desses planejamentos, tendo como meta a *melhor forma de conduzir e consolidar* a Proposta Escola Plural, encontrava caminhos, concepções e práticas bem diversas entre CAPE, GERED's e CPP: cada um adicionava a sua perspectiva ao projeto. Esses órgãos, como estruturas intermediárias, começavam a reproduzir as heranças recebidas de tempos anteriores à Escola Plural, uma hierarquia tradicional: concepção, execução e fiscalização das escolas. Cada um reconhece seu papel e função, mas iam se autonomizando em relação à SMED. É nesse tempo que surgem as portarias normativas para as escolas.

Tendo como pano de fundo essas relações conflituosas entre os diversos gestores, no 2º semestre de 1997 foi distribuída, aos diretores das escolas municipais, para discussão, uma orientação que dispunha sobre os critérios para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares. Esse texto contemplava os seguintes aspectos: a) composição e número de alunos das turmas, segundo o nível e modalidade de ensino oferecido, inclusive a Educação de Jovens e Adultos; b) proibição do aumento do número de turmas da Educação Média; c) quantitativo de servidores, bibliotecários, auxiliares de escola, posto de vigilância; d) dimensionamento do quadro de professores, seus tempos de regência, as horas destinadas a reuniões e projetos, e a determinação do 1.5 (três professores para cada duas turmas), como critério para definição do número de professores de cada unidade; e) distribuição dos tempos de regência, coordenação e projetos de cada escola; f) definição da duração do módulo-aula, não podendo ser inferior a 60 minutos, e f) a forma de composição da coordenação pedagógica.

Para a gestora **RR**, essas orientações, portarias e normas foram os mecanismos criados pela SMED-BH para lidar com toda aquela multiplicidade de práticas, na tentativa de adequá-las aos eixos da Escola Plural. Em sua visão, uma tentativa de homogeneização, pois o que se *escutava em uma escola voltava para todas as outras da Rede*:

RR: Mas a **SMED não deu conta de fazer um movimento que lidasse com essa diversidade**. Então, a gente ia lá, muitas vezes escutava a questão da escola, e depois voltava. E dialogava aqui, compreendia o problema e quando voltava ele voltava diverso. **Voltava como algo que na época era para cento e setenta e nove (escolas)**. Então, esse movimento

de lidar com as diferenças, eu acho que faltou um pouco da segunda para terceira gestão. Eu acho que mais ou menos aí.

As orientações foram amplamente debatidas em diversos encontros entre os diretores das escolas municipais. Basicamente, a discussão se dava, por um lado, em torno dos quantitativos de servidores e, por outro, na autonomia de as escolas definirem o seu planejamento curricular e da organização do trabalho escolar. A proposição, contida na Orientação, de como cada escola deveria gerenciar e distribuir seus tempos, era considerada um ataque aos princípios vertebradores da Escola Plural. Algumas escolas defendiam que, a partir da definição do 1.5⁴⁴, cada unidade deveria estabelecer uma organização que fosse a mais adequada ao atendimento de suas demandas e de seu público, bem como a definição do tempo de cada módulo-aula. Por sua vez, os gestores defendiam os quantitativos como necessário para consolidar a Proposta⁴⁵. No fim daquele ano, todas as orientações foram transformadas em Portaria (Portaria SMED Nº 008/97). O texto da Portaria reconhecia a pluralidade de estratégias geradas no cotidiano escolar, em que cada grupo procurava à sua maneira construir um cenário adequado aos eixos norteadores da Escola Plural. Porém, indagava sobre a necessidade de mecanismos comuns à Rede, de forma que pudesse consolidar a Proposta. Mesmo entre os gestores, a Portaria *engessava* a prática pedagógica, principalmente nas escolas que tinham avançado na concretização da proposta:

MR: Uma coisa muito interessante, que veio depois de 97, foi a Portaria 008, (risos). Eu acho que ela foi assim: algo que foi um terror. De certa forma, ela serviu para organizar, por exemplo, o trabalho, o número de profissionais, os auxiliares de serviço, essas coisas, e deu uma organizada um pouco nessa questão. Mas, pedagogicamente, eu acho que ela foi um fracasso, ela engessa. E no início de implantação da Escola Plural, quer dizer, era a lógica de cálculo o 1.5, mas a escola **FC** tinha mais do que 1.5, e a gente tinha projeto, e a gente vibrava, a gente delirava, e a gente queria fazer, fazer acontecer. Tinha professor para além do 1.5, agora a coordenação pedagógica era toda computada fora do 1.5, e a gente não tinha supervisor nem orientador na escola, então ela era toda computada fora do 1.5. E depois de 97, com a Portaria 008, era 1.5 para todas as escolas e a coordenação pedagógica dentro do 1.5. E eu acho que isso foi um prejuízo, principalmente para as escolas que avançavam. Então às vezes eu penso que a gente tinha que ter uma flexibilidade, uma maior sensibilidade com a escola que está avançando. ... Então, se você quer ter, como a outra, então você mostra que projetos, que proposta você tem no sentido da garantia do direito à educação, à inclusão, da escola para todos. Aí eu acho que isso foi um pouco de equívoco.

⁴⁴ O fator 1.5 não era consensual, pois as escolas defendiam a exclusão dos coordenadores pedagógicos desse cálculo (tal como os diretores) ou a possibilidade de cada escola ultrapassar esse índice, em função de seus projetos. Tais critérios eram aceitos nos primeiros anos da implantação da Proposta. Pela Portaria, uniformizava o índice para toda a RME-BH.

⁴⁵ Apesar de que vários profissionais acharem que um módulo de 45 ou 50 minutos era insuficiente para o trabalho em sala de aula, também acreditavam que esse número deveria ser construído pelos coletivos de professores em cada uma das escolas.

Ampliava-se a divisão entre os profissionais da Rede e também entre os gestores sobre a continuidade e *desvios* da Escola Plural⁴⁶. Uma vez que a Portaria estava estabelecida, restava o acompanhamento das escolas, de modo que não organizassem seus trabalhos de forma a questionar os fundamentos da regulação instituída. Por outro lado, o acompanhamento que o CAPE efetuava não tinha como eixo verificar se uma escola cumpria ou não a regulamentação contida proposta, e sim como utilizar desses tempos e espaços na construção de suas ações. Tal fato ampliava a discórdia entre os dois órgãos, chegando a ponto de se ter uma demarcação no corredor que ocupavam juntos no prédio da SMED. O gestor L., membro do CAPE, recordou, em sua entrevista, as discordâncias mútuas, bem como a separação e demarcação dos territórios físicos de cada um dos órgãos, resultado da inexistência de debates. O sentimento existente entre os gestores é que tais hostilidades provocavam uma paralisia na elaboração de ações:

L: Então, era tão dividido que você não tinha debate. E quando você ia para esses momentos era uma desconfiança tão grande, mas tão grande, que tinha hora que isso imobilizava a gente, inclusive eu. Assim, várias vezes, eu fiz a crítica: “esse povo (CPP) nem está na escola; eles estão construindo política, mas nem estão na escola. Eles deviam estar lá dentro, vendo os problemas da escola”. E aí, por outro lado, eu também imagino que eles também falavam: “eles acham que sabem tudo das escolas, mas o CAPE não dá conta de nada dentro das cento e tantas escolas”. Mas era separado mesmo. Essa tensão, até o espaço físico era demarcado. Eu particularmente eu não vinha para esse lado de cá do corredor onde era a CPP.

Essa mesma gestora reconheceu que, no meio de todos esses conflitos e divergências, quem saiu perdendo foram as escolas. E retomou a ruptura que estava colocada, ao mencionar a presença do *desconhecido*:

L: Eu que chegava da escola isso era muito confuso, era muito confuso, porque tinha coisa que não ficava claro: “Onde que era de fato a divergência?” “Era uma disputa?” Não sei. Não sei, não sei de onde saiu. Inclusive, é uma coisa muito doida, porque várias pessoas que foram para compor a CPP tinham sido do CAPE; e estavam num outro lugar, naquele de jogar pedra do mesmo jeito, como se não tivessem feito parte daquele movimento (Rindo). **Então eu fico pensando que disso tudo quem perde são as escolas.**

Enquanto as normas e circulares, cujas metas pretendiam regular ou gerar práticas novas, iam se entranhando nas práticas de cada grupo, o governo ia se distanciando das escolas. Como as transformações sugeridas são limitadores do espaço simbólico, tanto as escolas tradicionais quanto as inovadoras passam a questionar, sob argumentações diferenciadas, as regulações propostas. Deparamo-nos, então, com a fala de um membro do

⁴⁶ Vários diretores e professores de escolas receberam bem a Portaria, pois achavam que era o momento de indicar os caminhos a serem adotados. Consideravam, nesse caso, que a Portaria resolveria os problemas sobre as formas de organização do trabalho escolar.

CAPE, sobre a necessidade de se explicitar qual o verdadeiro conflito que atravessava a administração naquele tempo e se relacionava com os papéis *descolados* de cada órgão gestor:

L: E aí acabava que, as duas equipes ficavam muito na defensiva, não explicitava o conflito; por que na verdade o conflito era: “Qual o papel da CPP?” “Qual o papel do CAPE enquanto Centro de Formação?” “Qual o papel da CPP enquanto Coordenação de Política Pedagógica?” Na verdade, isso tinha que estar sempre junto, porque eu não construo política pedagógica e política de formação descolados, quer dizer, é um com o outro.

Nesse sentido, a divisão entre CAPE, CPP e GERED, marcava também o trabalho junto das escolas. Mas cada um separadamente, de forma autônoma:

MR: Então eu acho que aquilo não foi muito legal para a gente, ter aquela separação toda de corredor, parece que estabelece um lugar para a construção de política, pois quem construía a política era a CPP, e quem cuidava da Formação era o CAPE, e a Regional seria uma espécie mesmo de fiscal: “pode soltar, pode dispensar, pode fazer isso?”

Apesar de os papéis e funções estarem bem distribuídos, faltava uma perspectiva de conjunto, de forma que essas ações pudessem ser pensadas em função de um objetivo global. Em nossa interpretação, a estrutura proposta deformava as ações entre seus membros. Talvez, frente à complexidade do fato de que *ninguém soubesse bem o que significava consolidar a proposta*, como se referiu anteriormente a gestora **RR**. Podemos traçar um paralelo com situação descrita por Jean Rouchy e Monique Desroche (2005; p. 163):

Seria ainda preciso que existisse uma política para que laços fossem estabelecidos, do contrário, cada ação adquire autonomia, funciona como uma coisa em si, independentemente de qualquer outra referência. A adaptação e o ajuste não são mais consideráveis, e nenhum espaço intermediário mantém uma capacidade instituinte: encontramos-nos presos no “fazer” e na repetição do mesmo.

No sentido proposto por esses autores, os órgãos transformaram-se em feudos dentro da organização. E a gestora **L**, membro do CAPE, menciona as críticas sobre o fato de que a formação do CAPE não atingia e não mudava nada no cotidiano escolar:

L: E aí, qual a primeira fala do debate? A fala de um membro da CPP, colocando que a divergência entre o CAPE e a CPP tem inviabilizado o trabalho. Aí as regionais (GERED's) vêm em seguida e eu anoto só assim: “as avaliações das regionais detonam o CAPE” (Rindo). Aí, com a questão da formação. E aí, fica uma coisa que a formação resolveria todos os problemas da Escola Plural. E a gente sabe que não é assim, sabe até hoje que não resolve, tem que ter a formação, tem que ter as diretrizes políticas, você tem que ter uma estratégia para consolidação dessa política, passa pelo investimento das escolas. E eu acho que hoje tem caminhado mais. Mas aí eu fico pensando que era um bolo para todo mundo.

E, nesse contexto, surge outra diretriz reguladora: a que estabelecia a não retenção entre os ciclos de formação. A SMED-BH enviou às escolas, em outubro de 1998, uma orientação intitulada ‘Princípios e Garantias do Direito à Formação de Qualidade, Contínua e Ininterrupta’, informando a escola da impossibilidade de retenção em qualquer momento do Ensino Fundamental. A orientação, assinada pelo Conselho Especial da Secretaria Municipal de Educação (CESMED), reafirmava, em seu texto introdutório, os princípios relativos à organização das escolas por ciclos de formação e uma discussão sobre a importância de uma avaliação processual, descritiva e analítica dos alunos. Após um breve relato sobre os processos de avaliação em andamento nas escolas da RME-BH, o texto termina com a seguinte frase: *Não há, portanto, qualquer possibilidade ou forma de retenção nos Ciclos. A legitimação social da escola está na sua capacidade de garantir o direito à aprendizagem, num processo contínuo e ininterrupto.* Apesar de ser uma orientação, a forma com que os gestores discutiram a Minuta com as escolas fez com que ela tivesse a força de um decreto ou norma.

A minuta, extremamente complexa, trouxe problemas tanto entre os gestores quanto no interior das escolas da RME-BH. Entre os gestores, tal minuta foi *formulada pelo bater do martelo pela CPP, com apoio das GERED's, e com ressalvas do CAPE:*

RR: Fui para a CPP nesse período da Portaria. Mas eu não era da CPP ainda, e o contexto era um pouco esse: a preocupação do CAPE de um documento desse. E eu me lembro das Regionais falando que estava passando da hora de bater o martelo: **“tem que bater o martelo, tem que ter uma definição, as escolas não podem continuar do jeito que estão”**. E, ao mesmo tempo, um movimento da CPP tentando construir um pouco esses instrumentos, eu vou chamar assim, que desse um pouco de clareza sobre os rumos que as coisas precisam tomar, quer dizer: **Nós vamos legislar sobre isso? Então vai ter uma Portaria que diga que ninguém mais retém.**

Se os processos de formação até então eram insuficientes para transformar as práticas dos professores, buscava-se, por meio de portarias e minutas, uma ressonância forçada – isomorfismo, no sentido de Kaës (1997) – entre professores e Escola Plural, à fim de adequar tais práticas ao direito do aluno a uma educação plena e ininterrupta:

M: E outra coisa que também teve no ano de 97 foi a discussão sobre a questão da avaliação. **E era algo que você vai e coloca que não podia mais reter sujeito nenhum, acabou a retenção no final de ciclo. Acabou.** E essa questão ela foi definida, saiu um documento que chama “Princípios e tal”, que não era uma Portaria, mas eu me lembro de uma discussão que foi feita e nem foi feita no auditório aqui, foi feita na sala 802, embolada, com um monte de gente embolada, e tomou-se essa decisão sem uma discussão mais ampla do que significava aquilo.

Estamos próximos de uma estrutura carismática e burocrática (ENRIQUEZ; 1990; ROUCHY; DESROCHE; 2005): as reuniões têm a função de informação e não de elaboração e tratamento das mesmas. Se, na visão de parte dos gestores, tal Minuta foi uma medida considerada necessária e avançada; outra parte, em contato mais próximo com as escolas, achou que tal Minuta provocou uma ruptura nas discussões dentro das escolas, uma vez que cortou as relações que estavam sendo construídas entre aqueles professores que aceitavam experimentar as mudanças e a Proposta:

MR: E aí isso já é mais no final de 97, e vem naquele bojo, tudo junto, Portaria, depois vem isso, esses Princípios, etc, e como é que você fazia a discussão com as escolas? Acabou, porque antes “se você fosse reter você vai ter que ter Projeto”. **A discussão era essa. E olha, as escolas estavam começando a compreender o que a gente estava dizendo, sobre a avaliação, elas estavam começando a compreender, e aí a gente vem com isso e eu acho que isso não veio na hora certa.** Não foi na hora certa porque a gente perdeu ali a chance de construir com a escola, de ela estar em um momento de reflexão com a gente: “porque eu vou ter reter?” E a gente vem com isso e aí foi o caos.

Nesse caso específico, a Minuta serviu para silenciar as vozes de alguns professores, que debatiam nas escolas as possibilidades de reter ou não os alunos ao fim de cada ciclo, mas sempre relacionando com as dimensões formadoras e os progressos de cada um dos alunos. A Minuta serviu para que esses professores *perdessem seus compromissos com a aprendizagem, e trouxe um novo caos para a RME-BH:*

M: E eu acho que, esse documento de 97, ele incentiva muito mais essa discussão da aprovação automática, porque antes a gente discutia com as escolas, e estava dado essa possibilidade (da retenção) no final do ciclo. E, depois disso, degradingo mesmo; de qualquer lugar, de qualquer jeito, eu acho que revoltou o povo, e foi indo, e os sujeitos (os alunos) foram passando sem de fato ter conhecimento.

Nesse caso específico, o gestor **L** traçou críticas à CPP sobre essas tensões no ambiente escolar, provocadas por essa mistura de portarias e normas, corroborando o excerto de **MR** sobre o silenciamento das vozes dos professores:

L: O que é você ter uma coordenação de política pedagógica que não tem canais de comunicação com a escola, aonde as pessoas não iam para a escola, a não ser de uma forma pontual para resolver pepino: “Ah, não sei o quê, a escola X não quer o menino lá incluído”, e aí você vai para a escola, mas, para nesse momento de conflito onde muitas vezes você tem que bater; porque aquilo que a escola está ali decidindo, definindo, vai contra o que está se colocando, e se pensando para a educação municipal, e isso também não constrói, acho que também não constrói. Então, eu fico lembrando assim, que em 98, quando sai aquela instrução do fim da retenção no final dos ciclos, eu me lembro que foi muito engraçado. Eu estava na escola e estava aqui (SMED). E lá na escola foi uma pauleira, a maior pauleira, e por quê? Porque a gente estava num processo de discutir que a retenção não ajudava. Então, quando eu cheguei lá e tinha um monte de gente que achava que a bomba era que ia fazer o sujeito

aprender, então o primeiro impacto para alguns era o ciclo e de que retenção devia ser apenas no final do ciclo, e a gente estava construindo a discussão: “O fulano de tal vai ficar”. “Vai ficar por quê?” “O que isso vai ajudar se ele ficar?” E quando você está num processo legal, a gente estava naquele ano com uma previsão, por exemplo à noite, onde a gente tinha vinte turmas, à noite, eu que estava com ensino fundamental, teria o quê, eu teria umas seis retenções. E alguns por questão de frequência, e nesses seis ainda tinha um caso que para ele a retenção não seria a melhor solução, pois ele continuaria na escola, e a dificuldade que ele tinha era possível de você ir trabalhando. Quando chega a instrução, que muita gente achou que era portaria, era uma instrução de serviço, aí aqueles professores que a gente estava sabe, ganhando, convencendo, e tal, eles chutam o pau da barraca, e falam: “Uai, esse negócio não é sério não, como é que vem agora, no final do ano, depois, após um processo de avaliação, vem essa coisa de que não pode mais reter em hipótese nenhuma?” Aí o povo chutou o balde. E aí que eu fico falando: essa falta de tato, quer dizer, seria então para escola desrespeitar, e alguém iria lá para, lá na escola e normalmente quem iria era a CPP, para falar: “Oh, a escola tem que cumprir a questão que está colocada aqui” E tudo isso, entendeu, é o tipo de coisa que eu acho que não construiu, não constrói, eu não acredito nessa forma, apesar de que eu ainda acho que sem querer a gente caiu de novo.

Encontramos, no excerto anterior, o núcleo duro da Proposta de governo: com a intenção de trazer benefícios para a comunidade historicamente excluída da escola, legislava-se por portarias e normas. Porém, há uma nítida *falta de tato com os profissionais*, pois, ao se ancorar numa postura antidialógica (FREIRE, 1982), nega os sujeitos e as dificuldades envolvidas. Conforme mencionamos, evitava-se que tanto a construção das ações quanto as interdições que ela continha fossem discutidas em conjunto: o discurso argumentativo foi trocado por circulares, minutas e portarias. Ao editá-las, os profissionais devem se conformar a elas, sem compreender o alcance e os efeitos sobre os alunos.

Boaventura de Souza Santos (2001) aponta o fato de que nem sempre regulações inovadoras garantem práticas emancipatórias. Em concordância com o autor (SANTOS, B, 2005), inferimos que a forma hegemônica do saber, contida nessa ação, é do colonialismo: a dificuldade de ver o outro senão como objeto, pois o diálogo ocorre com restrições de sentido. Sem dúvida, encontramos novamente, de maneira mais acentuada do que na época da implantação, questões relacionadas à modalidade de inserção institucional: os professores propuseram uma nova recusa à norma oferecida, rompendo com uma relação de confiança que ia se estabelecendo, mesmo com a presença de conflitos. Por meio desse ato, eles tentavam romper com um lugar e com um papel que não estavam dando mais conta de desempenhar no trabalho cotidiano. Assim, um grupo de professores abandonou as diretrizes da Proposta e os instrumentos de sua concretização que tentavam compreender, e questionaram os eixos norteadores dela. Passaram de uma tentativa de entendimento – uma possível lacuna no conhecimento, a qual poderia ser suprida pelos processos formadores em

que viviam – para uma desvalorização da proposta institucional (Scarcelli, 1999). O professor vivenciava especialmente um sentimento de impotência – não conseguir lidar com as situações de maneira adequada –, e onipotência – capacidade de recusar e sustentar essa recusa –, simultaneamente, como forma de conter as ansiedades decorrentes da mudança. Esse sentimento foi compreendido, pelos gestores, como uma passividade, de um lado, e falta de responsabilidade e compromisso, por outro. Dessa forma, os professores atacaram a política pública e os gestores, os quais sentiam cada vez mais ser necessário controlar o cotidiano escolar, revelando um quadro de violência instituída de ambos os lados. Nesse sentido, as práticas e discursos docentes influenciavam ainda mais o imaginário social – já contaminado pelos rumores da opinião pública e da mídia – e tomavam forma de uma “escola dos que passam sem saber”, e *vice-versa*. Ficamos com uma pergunta: Ao se propor essa ruptura, que novos mecanismos de passagem podem ser pensados nesse contexto, de forma a reconhecer as demandas dos professores, em um nível de relação diferente?

Compreendemos esse período como um mandato imperativo para o “fazer pedagógico”; em diversas escolas, a legislação foi compreendida como um desrespeito em sua autonomia/soberania; algumas delas, em momentos específicos, também *peitavam* a SMED. Em uma escola, de cunho mais tradicional, houve a necessidade de rever as reprovações dos alunos, fato mencionado pelo professor L:

L: Dessa forma, a gente estava ainda muito vinculado à questão de avaliações; nossas avaliações eu acho que eram semestrais. Então os processos avaliativos dentro da escola eram produtos de final, e não um processo de diagnóstico e acompanhamento do aluno. Uma avaliação que não tinha intuito de você estar mudando o percurso, tinha pouco significado, e era mais mesmo infelizmente de rotular o aluno: “esse é bom, esse é ruim”. E tinha muito esse caráter. Tanto é que, no final de 2001 a gente fez uma retenção em massa na escola, sabe, uma coisa devastadora. Ensino Médio. Uma coisa assim, um absurdo. ... No final do ensino médio. Não. Foram em todos os três anos. Fizemos uma retenção em massa. No final de 2001. E nas férias, quando a gente voltou, tinha mudado tudo. Os alunos que tinham sido reprovados na época, já tinham sido enturmados, tinham continuado, e não tinham sido reprovados. E aí isso gerou um problema gigantesco dentro da escola, porque durante as férias os membros da regional (GERED) tinham ido lá na escola, falaram que a gente não podia ter feito isso, falou com diretor, que não podia ter feito isso e que deveria voltar tudo. E se a escola não fizesse isso ia sofrer uma intervenção.

Para uma parcela significativa dos gestores, *ameaçar de intervenção* era, além de ousada, necessário. Suas certezas apoiavam-se nos avanços teórico-conceituais das recentes pesquisas no campo educacional, que deveriam entranhar a política pública caso essa queira ter um caráter de radicalidade. No excerto a seguir pode-se perceber esse acoplamento:

V: Porque eu acho que, quando se tomou, de uma forma ousada, e está provado que mais uma vez não de forma autoritária e arbitrária como muitos dizem, e com certa e clara razão, aquela discussão da não interrupção, do direito à formação contínua e ininterrupta, eu acho que ela buscava e veio reparar uma contradição conceitual de toda aquela discussão de ciclo de formação, de processo de aprendizagem e de elaboração, dos Vigostky's da vida, das áreas aproximantes, de não sei o quê não sei o quê, aquele negócio que você deve saber muito mais do que eu com tanto de estudo que você já fez. Eu acho uma contradição. Se tudo isso aqui está correto, eu não consigo ver sentido na retenção no final do ciclo. **Eu não consigo ver sentido. Ninguém me convenceu disso. A secretária também não era convencida, então quando estive na nossa mão nós peitamos.**

Encontramos a maximização da racionalidade teórico-conceitual, em detrimento do princípio de participação e da solidariedade, como justificativa para a harmonia entre a regulação e a emancipação (SANTOS, B, 2001). Diversos conflitos foram evidenciados nesses dois primeiros anos da nova gestão. Apesar de todos os gestores reconhecerem a importância dos processos formadores na ruptura com as estruturas excludentes do ensino tradicional, nós percebemos que a discórdia entre eles reportava a uma estrutura análoga, em cujo núcleo centrava-se na metodologia e objetivos da formação. Parte dos gestores, principalmente os do CAPE, acreditava numa formação mais aberta, flexível, que fizesse com que os professores repensassem suas práticas, numa concepção de formação próxima do projeto original da Escola Plural. Nesse caso, aceitavam a possibilidade de se criarem outras vinculações e outros conhecimentos para enfrentarem suas dificuldades. Por outro lado, diversos gestores acreditavam numa formação que conformasse os profissionais numa certa direção, que respondesse ao vazio e ao espaço debilitado anteriormente. Bastava os professores utilizarem de forma certa a flexibilidade já contida na Proposta em concordância com as novas disposições normativas; bastava firmeza na condução das formações. A autoridade, anteriormente partilhada, hierarquizava-se fortemente. Em nossa compreensão, começava a se tornar turbulento o entrecruzamento da discussão entre autonomia e soberania, das escolas com os órgãos administrativos e também entre os gestores. A questão de fundo colocada centra-se na distinção entre invasão e síntese cultural⁴⁷, uma vez que,

enquanto na invasão cultural, como já salientamos, os atores retiram de seu marco valorativo e ideológico, o conteúdo temático de sua ação, partindo assim, de seu mundo, do qual entram nos dos invadidos, na síntese cultural os atores, desde o momento mesmo em que chegam ao mundo popular, não o fazem como invasores (FREIRE, 1982; p.213).

⁴⁷ Devemos lembrar-nos, como informa Paulo Freire (1982), de que a ação antidialógica, como ação cultural de caráter dominador, nem sempre é exercida deliberadamente.

Mostramos os dados conforme inferimos dos relatos dos entrevistados: a dimensão histórica levou-nos ao problema dos indivíduos concretos os quais, metidos no cenário da estrutura organizacional, ajustaram com maior ou menor harmonia sua história de vida afetiva e racional. Acreditando que o inconsciente é o do sujeito que adquire uma dimensão e efeitos específicos devido aos grupos de pertencimento institucionais (KAËS, 1991), devemos compreender que os conflitos e os valores interiorizados pelos sujeitos são revelados por meio da estruturação dos grupos em que tomam forma. Nesse sentido, não estamos reduzindo a questão política a uma simples discórdia entre dois órgãos da SMED. Pelo contrário, mostramos que esse conflito e suas manifestações paradoxais surgiram em decorrência de uma transição, em sua versão ideológica, para consolidar a Escola Plural: no amortecimento da dimensão política em favor da dimensão da racionalidade técnica e científica. Dessa forma, o trabalho interno esteve fragmentado em função de interesses com os quais cada sujeito esteve confrontado na organização proposta pelo governo. Nesse período vivido pela gestão, concepções diferentes, nitidamente defensivas, depositavam-se em cada um de seus órgãos; o equilíbrio de cada órgão não se alterava pela entrada ou saída de seus membros, pois os lugares eram assinalados em “espelho” (ROUCHY; DESROCHE, 2005): *as pessoas que estavam em um deles jogavam pedras no outro quando mudavam de órgão* (gestora L).

Inferimos que, nesse processo de ideologização, cada grupo foi se fechando em um “círculo de segurança”, em que cada um deles estabelecia as suas verdades: sofriam todos com a falta da dúvida (FREIRE, 1982). Simultaneamente, distanciavam-se das escolas. Em nossa interpretação, frente às ameaças constantes em não se conseguir consolidar a proposta, os gestores sentiam a necessidade de uma atividade de controle dos sujeitos: esses se encontravam aprisionados pelo infantilismo (ARROYO, 2000). Entretanto, escreve Green (1988; p. 164), “a maneira de tornar o objeto prisioneiro é se constituir também como seu prisioneiro”.

Em nossa leitura, encontramos a necessidade de uma *urgência na identificação*, na qual a *urgência* implica uma precariedade e hostilidade no ambiente, e um transbordamento de não ligação (KAËS, 2005). É dentro desse contexto que a SMED-BH propõem um novo espaço para o debate de idéias e a possibilidade de consolidação da proposta: a Constituinte Escolar⁴⁸.

⁴⁸ Estamos separando a Constituinte, cujos processos decisivos ocorreram nos anos de 1999 e 2000 apenas pela necessidade analítica deste trabalho. A Constituinte veio junto com toda a discussão normativa. Os primeiros questionários chegaram às escolas em março de 1998, e o primeiro documento, propondo a abertura dos processos de discussão, no fim daquele ano.

4.2.2 – UM NOVO ENCONTRO: A CONSTITUINTE ESCOLAR

O modelo gerado e o alcance prático definidos pela política educacional do município, nessa gestão, revelaram novas demandas e encontraram saídas conflituosas entre os vários grupos e as escolas, mostrando os aspectos contidos na transição de governo. Nesses termos, as respostas mostraram tanto as possibilidades de abertura ao processo criador quanto o fechamento pela violência da racionalização, mascarando as contradições (FERNANDES, 2005). Vimos que, nesse período, ressaltou-se a intenção em promover mecanismos reguladores e organizadores do cotidiano escolar, de forma a enquadrar, num envelope bem demarcado, a pluralidade de práticas da RME-BH. Segundo os gestores, tais mecanismos eram necessários para concretizar os eixos da Escola Plural, e, dessa forma, garantir a permanência dos alunos nas escolas, uma vez que parte dos professores se *descomprometia do trabalho*. Simultaneamente a *esta falta de compromisso*, os gestores depararam-se com certa insatisfação de vários setores da comunidade escolar, bem como com rumores negativos da mídia e da opinião pública. Tais ações provocaram, de fato, um tempo de desequilíbrio e de assinalamento de novos lugares, de novas alianças e de oposições na dinâmica interna das equipes.

Dessa forma, os administradores propuseram, em conjunto com os mecanismos reguladores, a Constituinte Escolar, a qual tinha como objetivo inicial consolidar os eixos da Escola Plural em princípios constituintes dos regimentos escolares. Segundo os gestores, um processo grandioso, legitimado pelo Prefeito, no qual *o imprevisto poderia surgir*:

V: Foi a tentativa que fizemos quatro anos depois, pois a Constituinte se coloca estrategicamente e politicamente nesse contexto. O que ensejou a se ter a Constituinte, foi a sinalizações da inadequação dos regimentos escolares. Nós criamos o Sistema, lembro a você, junto ao Sistema criamos o Conselho (Conselho Municipal de Educação) e aí já estava forte para a gente, para o grupo da SMED, para a secretária e muita clareza do Célio (Prefeito), e o Célio era fundamental, o Célio é que disse: “Vocês dão conta? Então toca” Ele tinha clareza do que estava por trás, os riscos que nós tínhamos num processo destes, mas claro, tudo foi feito com a batuta do Célio. ... Muitos (colegas) se apavoraram, e a forma que encontraram muitos deles de não se meterem nessa confusão que podia ter dado tudo quanto era resultado foi nunca passar nem na porta. ... Quem segurou o tranco fomos nós. Fomos nós, com o respaldo do Prefeito. ... Então, constituído o Sistema, criado o Conselho, feita a primeira Conferência (I Conferência Municipal de Educação), nós exercemos a contrapartida da autonomia que era a responsabilidade de dar conta.

Para explicitarmos seus objetivos, recortamos os dois parágrafos iniciais do Documento 1, denominado “Constituinte Escolar: Processo Democrático de construção do Regimento das Escolas da SMED-BH”:

Ao incentivar processos participativos, a SMED pretende prosseguir na construção coletiva da Escola Plural, ou seja, pretende criar condições para que todas as escolas da Rede, em todos os níveis e modalidades de ensino se tornem a expressão dos princípios do Programa Político-Pedagógico da Escola Plural. Estes princípios apontam modificações na estrutura da escola de modo a superar mecanismos de exclusão, garantindo o direito a uma educação de qualidade e democrática. Essas modificações acabaram por demandar a elaboração de novas regulamentações que pudessem expressar os princípios do Programa Escola Plural.

A elaboração de um novo regimento escolar foi uma das ações que se mostrou presente no contexto da consolidação da Escola Plural. Tendo em vista essa necessidade e coerente com o compromisso de dinamizar o processo de democratização na RME, a SMED-BH vem elaborando o Projeto “Constituinte Escolar” que busca, em suma, desencadear a discussão e a elaboração do Regimento Escolar das Escolas da RME, partindo das diretrizes definidas pelo Programa Escola Plural e das normas legais pertinentes. Esse documento será referência para que cada escola da Rede construa seu próprio Regimento levando em conta suas experiências e especificidades.

Trazia também, em seu texto, um formato para discussão com a sociedade: tempos de encontros nas escolas, as discussões regionalizadas, diversas plenárias e formações temáticas; em cada um desses momentos registravam-se as questões e temas envolvidos nas discussões, e esses registros eram devolvidos às escolas, num movimento constante de idas e vindas. Segundo a visão de vários gestores, tinha como pano de fundo a *busca da legitimidade política e teórico-conceitual* para a Escola Plural. Essa representação foi assim mencionada pelo membro de uma GERED, em duas partes de sua entrevista:

S: Eu acho que a Constituinte ela veio para responder uma crítica que já se fazia desde o início, que a Escola Plural foi imposta goela abaixo.

S: Então, eu acho que para mim a Constituinte Escolar ela teve muito mais esse caráter de buscar legitimidade para aquilo que vinha sendo questionado, de colocar para a cidade que a Secretaria de educação tinha uma postura democrática, e que estava disposta a discutir, inclusive os próprios princípios da Escola Plural.

A Constituinte Escolar, pensada inicialmente como mecanismo de reformar os regimentos de cada escola, articulando-os com os princípios da Escola Plural, em seu percurso ganhou como centralidade a idéia de resolver os conflitos entre os vários segmentos da sociedade. À medida que as discussões foram evoluindo, passaram a ter como meta garantir uma revitalização dos projetos pedagógicos e, simultaneamente, atingir uma *unicidade na diversidade*, como meio de consolidar e formar os diversos segmentos da comunidade escolar. Segundo o gestor V, uma lacuna desde a época da implantação:

V: Então foi isso. Nesse processo, a coisa evoluiu de uma mera maquiagem no Regimento para a construção de uma peça comum, que pudesse articular Regimento e Projeto Pedagógico; e aí, revitalizar os projetos político-pedagógicos, para dar uma unicidade na diversidade. A idéia dos Princípios, os grandes princípios balizadores, do fazer educacional e não do pedagógico estritamente. O fazer educacional da política educacional na cidade, e para isso arejar a discussão com uma leva enorme de palestras, debates, centrais e regionais. ... Foi gente muito boa que nós trouxemos. Olha, eu vou dizer que, se não discutimos, se não discutimos com tal amplitude, nem com essa abrangência, à época do lançamento (Implantação da Escola Plural), e até hoje, passa tanto tempo que depois desse processo, a pessoa pode até dizer que não gosta, mas que não teve oportunidade para discutir e não foi instado a opinar, é porque é muito fácil você não participar e depois fazer a crítica não tendo participado. Porque nós tivemos, só de plenária deliberativa, no segundo encontro, pouco mais de quarenta horas.

Como *intermediário*, delegava-se à Constituinte uma ampliação de suas funções: estabelecer as ligações e mediações entre as forças em conflito (KAËS, 2005). Sobretudo, essa ampliação ocorreu em função das múltiplas representações, nas quais se inscreveram a Escola Plural e seus grupos de gestores. Revelava, dessa forma, a sua função de redução de antagonismos, interna e externamente, com o deslocamento das hostilidades para a construção de uma estrutura mais formadora de seus sujeitos.

A formação ampla, além de realizar o debate com todos os setores da cidade, trazia consigo a idéia de garantir o pertencimento e criar uma nova identidade para os profissionais; um refinamento progressivo em direção à Escola Plural, cuja implantação não seria questionada como uma relação de *imposição* como desdobramento do político:

V: Então esse foi um sentido político que foi formidável. Nós queríamos dar fazer um processo deste tamanho para mexer em regimento, era medíocre. É um tiro de canhão para acertar uma mosca. Não que os regimentos não tenham um papel; mas, ele só tem papel, eles só vão ser lei que pega, na concepção em que a gente acreditava, se ele estivesse revestido de um processo de pertencimento das pessoas, que as pessoas sentissem que estivessem refletindo naquela pactuação.

Dessa forma, podemos compreender a Constituinte como a possibilidade de codificar as relações, negar as insatisfações e as violências instituídas, e, simultaneamente, designar a cada profissional seu *novo* lugar em torno dos valores instituintes da Escola Plural. Nesse caso, seu objetivo social revelava a sua política: a Constituinte Escolar foi considerada pelos gestores a *peça que faltava, a engrenagem comum* que seria capaz de resolver todas as rupturas, até então não suturadas. Apesar de extensa, vale a pena ver essa representação, presente na fala do gestor V:

V: Então o quê que nós formulamos? ... Como nós acreditávamos e defendíamos e como nós tínhamos, em alguma medida, já tínhamos perdido o controle sobre a formulação dos projetos

pedagógicos eu dizia: “Gente, vamos fazer uma discussão de forma que a gente possa pensar num Regimento como uma peça que de uma forma única, de uma forma articulada, harmônica é o melhor termo, a gente estabeleça a interlocução com o projeto pedagógico, com o Regimento que assegure as estruturas validadoras daquele projeto, alavancadora dos processos de transformação dentro da escola”. E aí a coisa ficou mais gostosa, aí dava sentido a você debater pedagogias, dava sentido a você discutir concepções diferenciadas, e tentar pactuar uma nova relação para não se enrijecer a escola, de se ter novamente a mesma crítica de que a Escola Plural foi de cima para baixo, enrijeceu e botou todo mundo numa casaca comum. Nós queríamos ter as grandes linhas, as linhas mestras, e aí surgiu a idéia dos Princípios. **Nós não queremos estabelecer normas. Nós queremos estabelecer os Princípios dentro dos quais as normas vão se construir.** E isso na realidade dentro de cada unidade escolar. E aí, conceitualmente, o desenho começou a ficar mais nítido, melhor desenhado, melhor resolvido para nós mesmos. Aí esse negócio está ficando gostoso então. Nós vamos discutir as pedagogias, nós vamos discutir as concepções políticas, discutir as concepções de educação, discutir as construções históricas dos direitos, discutir os avanços dos direitos sociais, banhar isso com a nossa realidade tão difícil e de tanta exclusão ainda, e ao final ter uma peça comum para o conjunto da cidade; porque esse sistema interagia com a cidade toda, então não era só para escola da Rede, o conjunto da cidade dentro do que estava a escola em sua especificidade, certo, vai construir a sua norma, mas tem que haver uma relação sistêmica. Então nós vamos ter que estabelecer alguns compromissos que vão ser solidariamente e devidamente compartilhados. As escolas não serão soberanas em relação a isso. Nós vamos ter que elas serão autônomas, mas essa autonomia ela deverá ter que construir solidariamente às regras gerais do sistema. **As regras gerais que sustentam o sistema de ensino.** E aí começamos a debater essa questão da autonomia solidária. Fisicamente também um debate difícilimo, principalmente com a representação sindical. Principalmente com a representação sindical, cuja discussão sempre foi e ainda hoje é certo, de autonomia, mas que está transvestida de soberania. É a escola que pode tudo.

Segundo Jean Rouchy e Monique Desroche (2005), a representação do sistema como máquina fornece a base de sustentação das utopias contidas nas estruturas burocráticas; as diversas peças da engrenagem, uma vez constituídas, devem funcionar sem choques e conflitos. Baseando-se no trabalho de Eugéne Enriquez, esses autores mencionam três critérios que caracterizam essas estruturas: em primeiro, o poder se funda sobre o saber (aqueles considerados de ponta em determinado momento histórico) e sobre a apropriação exclusiva de tal saber. A direção e sua autoridade não são passíveis de críticas, pois encontram as suas legitimidades no alto grau da racionalidade técnica que utilizam em suas justificativas e na estrutura que os acompanham. Em segundo, pela racionalidade instrumental, uma vez que consagram a utilização de regras de gestão racionais, e cuja formação de seus profissionais ocorre sob essa ótica. Por fim, quanto à participação das decisões, como os princípios são traçados *a priori*, cabendo às subunidades do sistema apenas

as decisões que se referem aos meios para alcançar aqueles objetivos; esse eixo é o que fornece a ilusão e autonomia⁴⁹.

Podemos perceber, no excerto anterior, a idéia da Constituinte Escolar como um *espaço transicional*, capaz de resolver as lacunas geradas na implantação da Escola Plural: *os processos de formação, para toda a comunidade escolar, e os jurídicos-políticos, bem como os conflitos decorrentes entre esses processos*. No excerto a seguir, retirado da fala de um membro do CAPE nessa época – em que rememorou seu caderno de anotações de reuniões na SMED-BH – encontramos toda a utopia que a Constituinte Escolar trazia entre parte dos gestores, bem como as respostas em que, nesse momento, daria às perguntas que foram formuladas:

L: (Teve um) fórum que acontece no início de 99, onde a pauta dele era a questão da Constituinte. Então tinha um documento que levantava algumas questões, e que os grupos, no caso a CPP, o CAPE e as Regionais (GERED's) tentassem responder aquelas questões. Aí, eu até anotei aqui um pouco das questões. Um problema: “falta de articulação entre as instâncias”. E aí, a questão era localizar o problema e pontuar como a Constituinte ia responder esse problema. Olha que rolo: “falta de articulação entre as instâncias”. Aí pergunto: “Como a Constituinte pode resolver o problema de falta de articulação entre as instâncias?” (Rindo) “Utilizar melhor o espaço de discussão e ampliá-lo se necessário”. Ou seja, a constituinte não vai resolver o problema da falta de articulação entre as instâncias, entre CAPE, CPP, e Regionais. Ela não resolveria esse problema. É: “pouca interlocução com os movimentos sociais”. Esse aí outro problema. Como que a Constituinte responde? “Ampliando o espaço de participação”. Outro problema: “criar estratégias políticas para consolidar a Escola Plural”. Como ia responder? “Criar estratégias que façam diferença, investir num diálogo com a sociedade”; Outro problema: “falta esclarecimento sobre o Programa Escola Plural entre os profissionais da educação”. Como a constituinte responde? “Investir nas práticas cotidianas, porque a parte teórica já estava pronta”. Ou seja, aí eu fico pensando hoje que a Constituinte não responderia nenhuma dessas questões. Mas nenhuma.

Porém, o ideal de uma Constituinte que resolveria os problemas não foi pactuado por diversos membros do CAPE desde o seu início. As rivalidades tornaram-se ainda mais abertas. Na fala de um membro do CAPE notamos essas divergências:

H: Então, por exemplo, só para citar uma coisa que eu estava lembrando, uma das nossas oposições com a Constituinte é que ela trazia uma Carta de Princípios e a gente entendia que a

⁴⁹ Percebemos, nesta parte, uma concepção política que produz uma mescla entre a concepção da Escola Plural e outra, com características de uma educação de mercado. No fim do mandato político, uma Reforma Administrativa, promovida pelo governo, transformou todos os órgãos em gerência, tendo como objetivo a construção de uma gestão racional em todos os órgãos da Prefeitura. Apesar de inferirmos uma série de conseqüências para a educação posteriormente à Reforma, não a detalharemos neste trabalho. Salientamos, entretanto, que a descentralização da gestão no contexto da cidade provocou a mesma autonomização dos órgãos, de forma semelhante ao ocorrido na SMED. Segundo diversos gestores, além de submeter a SMED e outras secretarias temáticas à Coordenação de uma nova gerência (gerência de políticas sociais), a autonomização provocou conflitos entre a Secretaria de Educação e os gerentes de educação das GERED's. Esses indicados, muitas vezes, sem o conhecimento e respaldo da SMED.

Escola Plural ela não se baseava em Princípios, mas em eixos. E isso era muito mais fluido, mais aberto, do que pensar em Princípios. Princípio é muito moralizante, então você faz, uma faz, está certo ou está errado, e a gente queria entrar num movimento um pouco mais complexo sobre isso. Então essa era uma primeira distinção, se é que eu posso chamar desse jeito, entre o CAPE e a CPP.

Novamente, as diferenças tinham como ponto central as linhas fundamentais das políticas implementadas pela SMED-BH. Transformar os *eixos* em *princípios* tinha o significado das relações entre os grupos constituírem-se em uma “relação de saber”; ao passo que aqueles gestores defendiam a construção da relação entre os grupos como uma “relação ao saber” (SANTOS, E, 1997). Tendo essa dicotomia entre concepção e execução no cerne da discórdia, discutia-se sobre a melhor maneira de se criarem processos de formação que fossem mais condizentes com a concretização dos eixos da Escola Plural:

S: E uma proposta de que se pensasse para a Constituinte, então naquele momento a gente não estava dizendo que o CAPE estava dentro ou fora da Constituinte, mas a gente estava tentando lançar um outro modelo para a Constituinte, que era de que não tivesse as grandes equipes, mas que a gente pudesse pensar numa metodologia combinada em que permanecesse a formação; que as ações de formação fossem ampliadas, para ter grandes momentos de debates, tal como estava pensado para a Constituinte, que tivesse um momento de acompanhamento da discussão na escola, e que cada escola fizesse seu movimento. E a gente questionava também o final da Constituinte, a Carta de Princípios.

E, dentro desse contexto, houve o acirramento entre os órgãos gestores, no que tange à condução da Escola Plural, terminando na saída de diversas pessoas do CAPE; se ficassem, seria negar o grupo como um todo, o que comprometeria as exigências do trabalho psíquico e social. Um dos motivos alegados foi que o CAPE não *fazia parte do Governo*, uma vez que *não acreditava* na potencialidade da Constituinte Escolar como forma de articulação e redução de conflitos. A irrupção de que algo era diferente é percebida no próximo excerto:

L: Primeiro porque esse conflito aqui ele acirra tanto que causa um rompimento, um rompimento no sentido de sair a direção, sair várias pessoas do grupo, da equipe do CAPE. A gente, eu lembro que em 1999, a gente ficou praticamente um semestre nesse conflito, sem ir para a escola, e assim, com reuniões intermináveis, onde começou ter troca de acusações: “o pessoal da CPP quer acabar com o CAPE”; “o CAPE não é governo”; “o CAPE é categoria, está mais próximo da categoria”.

A tensão revelava a dimensão do conflito, bem como a caracterização de uma posição ideológica desse momento: tecer as críticas em reuniões internas da SMED significava estar do lado dos professores. Implícita a essa visão, os professores eram percebidos como uma formação que deveria ser mantida pela regra e pela força. Por outro lado, devemos salientar a importância da saída de vários gestores naquele momento, para o grupo que ficava: ela

concluía um *pacto forçado, porém necessário* (KAËS, 1991), para se construir os novos espaços para trocas entre a SMED, os professores e comunidade escolar. As configurações múltiplas de valores políticos e ideológicos não permitiam mais o investimento desses membros na continuidade deste projeto. A permanência de tais membros representava, na visão de vários gestores, a possibilidade de se ampliarem as dificuldades da Proposta em construção na RME-BH, por razões que dizem respeito aos vínculos entre/dos os membros da SMED. Em nossa visão, reforçavam-se as fronteiras da proposta, pela prevalência de uma razão metonímica (SANTOS, B., 2006).

Para construir um equilíbrio estável entre os membros que permaneceram no CAPE e seus investimentos no processo final da Constituinte, a Secretaria de Educação *bateu o martelo de que o CAPE votaria como gestor nas plenárias da Constituinte*, isto é, um isomorfismo forçado (KAËS, 1991). Definia, *a priori*, as restrições destinadas a não haver uma repetição dos conflitos na equipe administrativa e a possibilidade de novas rupturas. Tal posicionamento tornava-se necessário para a continuidade dos princípios constituintes. Apesar de todos esses impasses, muitos acharam que era uma *discussão ingênua*. Como observador externo, também poderíamos não perceber que entre o sujeito inscrito institucionalmente e a realidade histórica perpassavam uma multiplicidade de âmbitos e grupos de pertencimento, e também considerarmos uma *discussão purista* (Gestor S):

S: Aqui dentro também teve um racha feio na discussão sobre a questão da Constituinte, que foi o racha do CAPE, que deu inclusive na saída da diretora e de vários membros, e de um monte de gente, que foi uma discussão que muita gente considera ingênua, que foi a discussão se o pessoal do CAPE ia ser gestor ou não na Constituinte, se poderiam votar na Constituinte como gestor ou como categoria. E a Secretária bateu o martelo de que o CAPE era gestor, e isso desagradou a muita gente aqui.

E, nessas relações, de continuidades e rupturas, ao longo de quase dois anos, aconteceram as discussões sobre os temas da Constituinte. As plenárias finais, extremamente polêmicas, *reafirmaram tudo da Escola Plural, no maior processo de formação da SMED*:

V: Decidimos o formato, fomos a campo trabalhar. Trabalhamos um ano e meio, e depois no segundo encontro, três dias de deliberação no Minascentro (Centro de Convenções) acabaram os três dias de encontro nós não estávamos nem com dez por cento da caminhada trilhada, desdobrou em mais dois blocos de três dias, e aí foi naquele hotel, o Grandarrell na (Rua) Espírito Santo, deram ao final quase 45 plenárias, horas de plenárias deliberativas. Proposta por proposta. Levanta, alguém levanta a mão, alguém defende contra e alguém a favor, votação, recurso, e toda essa dinâmica que você conhece. **Mas foi também o maior processo de formação que aquela SMED já passou.** Sabe porquê? Porque o negócio abriu tanto, tinha a proposta de voltar com a bomba, não era com essa formulação mas era isso: “fora com os pobres da Escola Plural”, “do Bolsa Escola”, “lugar de deficiente é na escola especializada”,

tinha tudo. Tudo. “Acabar com a não retenção, voltar com a retenção”, que é jogar fora o princípio da não retenção, eu já falei dele, tinha tudo.

Apesar de todas essas polêmicas e da vontade da administração em construir uma escola inclusiva por meio desse processo, ficou, na representação de vários gestores, a sensação de que a Constituinte não atingiu seus objetivos:

MR: Faço uma leitura de que para a Ceres, enquanto Secretária, ou para o Gabinete, era mais do que o Regimento. Era a questão mesmo de fazer um movimento nessa cidade, de consolidar a Escola Plural, tentando atingir os vários segmentos, de mobilizar a sociedade, de colocar essa discussão: “Olha, o que quê é isso, que proposta de educação é essa, o que muda nessa sociedade contemporânea, tinha isso”. E tinha a idéia de que esse amplo movimento ia culminar no que, numa Carta de Princípios, e que ia nortear a construção dos regimentos das escolas tendo em vista então essa proposta de educação que era o Programa Escola Plural. Acho que essa era a idéia. Mas acho que não atingiu.

Em segundo, a Carta de Princípios, votada nas plenárias finais, foi desvalorizada inclusive pelos gestores:

L: A Carta de Princípios, para mim, ela é tão vazia, que até a forma que ela foi publicada ela é ruim. Até quando ela se materializa num caderno ela é ruim. E aí o indicativo para mim que é forte é esse, as várias questões que ela coloca voltam na Conferência Municipal de Educação.

Nesse caso, a leitura do Caderno intitulado Carta de Princípios (BELO HORIZONTE, 2001) é significativa: dividida em cinco grandes itens (O Papel do Estado, da Escola e da Família na Sociedade Contemporânea; A Escola como espaço Público; Relação com o Conhecimento; Projeto Político-Pedagógico; Valorização do Trabalhador da Educação), cada um deles define, em pequenos trechos, o comprometimento de cada grupo com a educação. Porém, os textos de cada um dos itens são extremamente vagos, sempre começando com verbos tais como: *dever, garantir, assegurar, gerenciar, cumprir, atuar, trabalhar coletivamente*, entre outros. Traduzem, muitas vezes, representações estereotipadas e slogans presentes no campo educacional.

Percebemos o desânimo dos gestores em relação à proposta de concretização dos eixos da Escola Plural sob esse contrato. Recordando as palavras de diversos gestores sobre a Constituinte Escolar: “ela não contribuía para a formação”. Vejamos, brevemente, como as escolas responderam à Constituinte Escolar.

4.2.3 – AS ESCOLAS E A CONSTITUINTE ESCOLAR

Notamos que a cisão entre os gestores esteve perpassada pelas formas de se conduzirem as discussões com as escolas: relacionava-se ao fato de *serem eixos ou princípios as bases da Escola Plural*, o que demonstrava representações díspares entre certa abertura ou fechamento do espaço simbólico no sistema municipal. Essa questão não era, de forma alguma, ingênua, e muito menos devia-se ao fato de o CAPE *ser ou não gestor*. Envolvia as dimensões políticas e teórico-conceituais sobre os melhores mecanismos para ampliar e/ou consolidar a Escola Plural. Paralelamente a toda essa discussão interna, essa cisão entre os órgãos paralisou o trabalho com as escolas:

L: Assim, ficou essa idéia na minha avaliação, o CAPE tinha um problema, porque ele não estava indo para as escolas, então, na época tinha uma lógica de minicurso, do CAPP, e mesmo do que a gente chamava de acompanhamento, se chamava acompanhamento o atendimento a uma demanda pontual, e perceberam que alguma coisa estava acontecendo, porque não tinha nem oferta dos cursos, nem o CAPE estava indo às escolas, mas eu acho que não chegaram, para a maioria das escolas, se apropriarem de fato de qual era a divergência.

De forma semelhante ao que ocorreu na implantação da Escola Plural, as escolas aderiram de formas bem diversificadas à discussão proposta pela Constituinte Escolar. Algumas se distanciaram do movimento, mostrando descrença com aquele processo; enviavam seus representantes e aproveitavam ou não de alguns momentos em função de suas necessidades específicas. Outras escolas envolveram-se bastante, achando que as normas de organização propostas pelos gestores auxiliavam na compreensão e concretização dos eixos da Escola Plural. Vejamos rapidamente esses casos, pois nos interessa compreender melhor esse envolvimento.

Para algumas escolas, houve pouco interesse na discussão dos temas da Constituinte. As escolas não dispuseram de seus tempos coletivos para o debate, mesmo que as questões fossem pertinentes ao fazer pedagógico. Mesmo escolas que, na época da implantação, tinham ampliado os seus processos de discussão coletiva, não aderiram ao debate, isto é, os eixos da Constituinte Escolar *não encontravam eco em seu cotidiano*:

L: Só que tinha um debate colocado que a Constituinte tinha que ser mais do que um Regimento, tinha que ser um movimento amplo, que viesse a consolidar essa Proposta, esse Programa Escola Plural, de consolidar as práticas da escola. Então isso para mim fica meio confuso. E por que fica meio confuso? Primeiro porque eu faço uma avaliação que na escola não chegava essa coisa da Constituinte, ela não chegava, ela não tinha eco na escola. A escola que eu estava, que era minha escola de origem, eu me lembro que, quando eu cheguei em 95, que era o ano de implantação da Escola Plural, meu primeiro sábado escolar, a minha coordenadora, na época era coordenadora de área, ela me procurou e me deu o Caderno do 3º

Ciclo e falou: “No sábado a gente vai estar lendo esse caderno, a gente está discutindo, as pessoas estão divididas, você lê o caderno para ficar inteirada da discussão”. Quer dizer, todo o material da Escola Plural que chegava a escola lia, discutia, debatia; a gente em 95 fez um processo que mesmo o Ensino Médio e 3º Ciclo seriam da mesma forma, o Ensino Noturno seria da mesma forma que o diurno, isto é, a organização por ciclo, mesmo sendo Ensino Médio, na época ainda tinha os profissionalizantes, não teria mais a nota, seria uma avaliação contínua, processual, então quer dizer que era uma escola que estava nesse movimento. Mas a Constituinte não tinha eco lá dentro, assim, ninguém falava, sabe, uma coisa assim muito distante.

E essa pouca mobilização das escolas foi corroborada por outra gestora, membro da CPP naquele ano:

RR: Tentava construir alguns acordos, mas eu acho só aquele momento de estar lá, por exemplo, o momento por escola, foi absolutamente frágil. Algumas escolas talvez tenham feito um movimento a nível local mais bem articulado, mas a ampla maioria não fez. A ampla maioria mandou um representante de professor, um representante de pai, que não representava a discussão daquela comunidade escolar. Então, você vai para um movimento mais geral tomar algumas decisões, e você não tem a representatividade garantida, você não tem as posições daquele coletivo; então, eu acho que, por exemplo, nesse sentido foi muito frágil.

Também percebemos uma apropriação diferenciada por parte de cada escola, tanto dos movimentos de formação ocorridos – debates, palestras e seminários – quanto da leitura dos cadernos produzidos com temas específicos. Porém, na fala de um membro do CAPE, essa apropriação ocorria muito mais em função dos problemas que cada escola enfrentava em seu cotidiano do que referente ao objetivo da Constituinte em si mesmo. Apesar de participarem desses momentos, os regimentos continuavam *engavetados*:

L: Para algumas escolas, o que ficou foram as conferências, que foram assim, bacanérrimas, muito boas. Quem teve a oportunidade de ir, de escutar Pablo Gentili, Luiz Carlos Freitas, foram conferências muito boas, pessoal escolhido a dedo. Os Cadernos produzidos, os textos; algumas escolas utilizaram muito daqueles textos, mas para discussões; assim, por exemplo, referentes à organização do trabalho escolar, a função social da escola, e o Regimento até hoje está aí engavetado, o antigo ele continua lá.

Outras escolas utilizaram essas conferências como origem de seus processos de formação interna, e, nesses casos, surgiam demandas de formação ao CAPE e às GERED's, em função da articulação entre o tema da palestra e os desafios da escola:

L: Sim, apropriaram dos espaços de debates que foram criados, mas não tanto pensando na questão da Constituinte, mas pensando muito assim que seria uma coisa bacana para o meu grupo ouvir: “olha, a gente está pensando isso”. Eu me lembro que, foi numa conferência que a escola Y procurou a gente, porque a gente começou o acompanhamento lá em outubro, na época era Eu e uma colega. Foi numa conferência que a escola participou que, chegou lá encontrou com um pessoal da Regional e aí, colocou a demanda: eles estavam precisando de

discutir, e tal, e aí a na própria conferência, na hora do debate, chega a pessoa da Regional com as pessoas da escola, e a gente agenda ali. Mas as conferências foram muito nesse sentido de, assim, a escola se apropriou, teve boas discussões que ajudaram, mas muito assim, cada escola se apropria daquilo que está pegando.

Queremos ressaltar que, como resposta a esse distanciamento entre escolas e a estrutura organizativa da SMED, as primeiras continuavam a construção de seus projetos e ações, muitas vezes sem apoio dos órgãos administrativos. Todos os gestores reconheciam as tentativas de apropriação da proposta que as escolas faziam, porém o distanciamento provocava interpretações em termos esquemáticos. O olhar distanciava-se da prática concreta, para pensar em termos teóricos e julgadores.

E, na visão de vários gestores, a Constituinte Escolar não cumpriu seus objetivos por diversos motivos. No que se refere ao estreitamento das relações entre os pais e alunos com a Proposta, a discussão que ocorria nas palestras comprometia o diálogo com a comunidade escolar:

MR: Então, às vezes, teve esse lado bacana da gente conseguir mobilizar um pouco a comunidade e tal, mas ainda acho que ela não conseguiu participar efetivamente das discussões da educação que é uma discussão muito distante dela, a gente tinha que fazer uma discussão mais próxima. E aquela lógica das palestras poderia atender muito mais aos educadores do que a comunidade.

A metodologia proposta, considerada *mega*, foi percebida distante do *chão da escola*, isto é, muito longe dos impasses vivenciados no dia a dia das escolas:

MR: Então como que consolida a Escola Plural, e era algo que de fato não estava consolidado. Muitas discussões a gente precisava fazer, então assim, um pouco das discussões que a gente tem apontado e que quando vem uma nova equipe que desconsidera, então não tem uma continuidade dos processos, até as mudanças internas que acontecem perdem o rumo. Então você acaba nunca dando continuidade. Se uma dificuldade que a gente tinha era que a escola compreendesse a lógica de ciclos, porque não investir nisso? Aí se investe nisso de uma forma muito distanciada do chão da escola. Investe na produção de um caderno que nunca foi totalmente digerido de fato pelas escolas, então assim, e demorava-se muito para fazer as discussões, e as coisas da escola são muito dinâmicas. Então essa Constituinte que para mim eu acho que ela (risos) não efetivou, eu acho que na verdade ela não cumpriu os objetivos que ela tinha que cumprir, eu acho que foi uma coisa muito mega, que a secretaria investiu, sabe, e acho que isso dispersou, e que na verdade isso era a centralidade da ação da Secretaria.

Deparamos, no excerto anterior, com a crítica centrada nas rupturas e continuidades que ocorrem nas políticas públicas. Em nossa compreensão, reside aí a qualidade inconsciente de nossas ações, uma vez que somos sujeitos ativos e objetos passivos de uma herança que recebemos em nossa inserção institucional, perpassados por múltiplos agenciamentos (KAËS,

1997). Uma excelente síntese de todos esses acontecimentos foi feita por um membro da GERED neste período:

S: Na hora em que se tem o caderninho da Constituinte, que era o instrumento para ir para as escolas, para discutir os projetos políticos pedagógicos, e os regimentos, aqui dentro da SMED, seja equipes do CAPE, da CPP, quer equipes das regionais, à época departamento de educação, a coisa se perde. Isso aí se perdeu. Você não tem movimento nenhum, nesse sentido na Rede, e você tem isoladamente algumas escolas buscando fazer esse exercício de pensar seu projeto político pedagógico, mas muito mais por uma demanda interna, uma necessidade dos coletivos de parar, pensar a escola, reestruturar aqui e ali e dar uma cara mais consistente a projetos que já existiam dentro da escola e proposta de organização do trabalho escolar também que já vinham sendo praticados, mas iniciativas das escolas. A SMED mesmo eu acho que ela ficou meio perdida no processo; e tem aí, um outro aspecto, que eu vejo que atravessou o processo; foi a questão da reforma administrativa do Célio (Célio de Castro, Prefeito). Ela esvaziou por demais as atribuições da SMED, e as Regionais estavam num patamar até superior à SMED.

Considerando as entrevistas, há indicativos de que houve uma continuidade na apropriação dos eixos da Escola Plural, pelas escolas, ao longo desse período. Dado o distanciamento entre as escolas e os órgãos gestores, inferimos em movimentos paralelos de cada um desses segmentos. Tais aspectos, percebidos nos excertos anteriores, sugerem-nos que os avanços empreendidos decorreram mais em função da organização do trabalho internamente às escolas e de como essas discussões percebiam o movimento proposto pela estrutura dos órgãos gestores, do que fruto das “intervenções normativas e constituintes” proporcionadas pela SMED. Tais intervenções funcionavam quando os professores sentiam a necessidade de respostas às dificuldades enfrentadas. A sensação de fissuras nas relações tanto entre os órgãos gestores quanto desses com as escolas é nítida.

Pudemos perceber, até esse momento, a criação de diversos instrumentos capazes de garantir a construção de uma escola pública para todos, seja por processos mais coletivos de discussão, seja por tentativas de impor regulações normativas consideradas emancipatórias. Inferimos que, apesar de todos os percalços, a estrutura administrativa da SMED-BH, por meio de seus gestores, reconhecia o vazio gerado pela ruptura inicial provocada pela Escola Plural, e procuraram, de forma incessante, criar *intermediários* que reduzissem os conflitos entre representações tão diversas. Em nossa interpretação, as sucessivas crises administrativas deste período, associadas a determinadas concepções política e ideológica da gestão do sistema público, tornaram ambíguas as representações sobre a Proposta, e acarretaram um reforço do imaginário social marcado pela idéia de que a Escola Plural é ruim, que nada ensina. Essas representações sugerem, à primeira vista, uma redução do espaço simbólico na política educacional.

Não se faz um professor reflexivo e ético por meio de medidas prescritivas e ondas constituintes, já escrevia Miguel Arroyo (2000). Analogamente, acreditamos que as tensões que subjaziam às normas e ao processo constituinte não seriam resolúveis pela via contratual, pois insuficientes para conter o problema em seus aspectos mais profundos. Em nossa interpretação, ao pronunciar um discurso totalizante sobre a Proposta, este grupo, sem se dar conta, enreda em sua trama o objeto, mas é um objeto vazio. Assim, somente conseguiram aumentar as fissuras existentes, resultando, de certa forma, em um reforço das vozes contrárias à Escola Plural. Investiram nessas fissuras, como único valor da realidade, perdendo de vista as práticas e seus sujeitos no cotidiano das escolas (VALADARES; VILLANI, 2007): práticas que, às vezes, passam despercebidas, construídas por um único professor em escolas extremamente resistentes, mas ancoradas na utopia contida nos eixos da Escola Plural. Deparamo-nos com um olhar negativo sobre as escolas e as práticas de seus profissionais: passaram-se mais a julgar o erro do que perceber os avanços e as positivities. Algumas questões foram transmitidas para o novo governo⁵⁰: *Como melhorar a relação da comunidade com a Proposta? Como avaliar o fato de que muitos alunos estão saindo sem saber ler e escrever no fim do terceiro ciclo? Como lidar com esse aluno que hoje frequenta a escola? Como rearticular o trabalho na SMED junto às escolas? Como resolver o problema do diretor que sempre chama a SMED para resolver os conflitos internos?*

4.4 – O TERCEIRO MANDATO: abertura ou controle?

O Prefeito Célio de Castro foi reeleito para o governo municipal, mas em uma situação distinta da eleição anterior: houve uma recomposição da Frente BH Popular na disputa do governo. Porém, por motivos de saúde, foi afastado da vida pública, assumindo em seu posto o vice-prefeito Fernando Pimentel. Se na mídia as críticas à Escola Plural tornavam-se frequentes, nos embates pré-eleitorais os candidatos adversários acentuaram o tom desse discurso: a incorporação de outras dimensões formadoras no currículo da escola pública deslocava os conteúdos tradicionais para segundo plano. Nesse contexto, assumiu a Secretaria de Educação a professora Maria do Pilar Lacerda, da RME-BH⁵¹. Diretora do CAPE na época da implantação da Escola Plural, conhecia bem as escolas da RME, segundo os entrevistados. Em nossa leitura, seu grande desafio constituía em construir nas relações de trabalho, tanto na SMED quanto na articulação com as escolas, uma estrutura mais formadora,

⁵⁰ Questões retiradas de textos internos da SMED-BH, produzidos em 2002.

⁵¹ Dois outros nomes assumiram provisoriamente a Secretaria anteriormente à professora Pilar: os professores Antônio David de Souza e a professora Maria José Feres.

recuperando uma postura dialógica interna e externamente à Secretaria. Segundo a gestora **L**, ela *começava a mexer em coisas que de fato não estavam sendo mexidas*:

L: Agora, eu acho que uma coisa interessante da Pilar é isso; é porque quando ela vem para esse lugar ela vem da escola, e eu acho que é essa que é a diferença. ... E aí eu acho que quando ela chega aqui, com um olhar muito colado na escola, e aí ela começa a mexer com coisas que de fato que não estavam sendo mexidas. Por outro lado, eu acho que ela tem também a coragem de fazer algumas discussões, apesar da gente saber que muitas coisas ela perde lá no Governo, mas eu acho que o tempo todo ela tenta fazer essa leitura. E ela olha um pouco da escola, e enquanto ela como governo ela tem que fazer com as diretrizes e tomar decisões mais pensando na escola. Então, nesse ponto o tempo todo ela faz o discurso: “o que tem que alimentar os Fóruns de Formação e as reuniões do CESMED são as questões que vêm da escola”. Eu acho que essa é a grande sacada que ela vem tentando fazer, que é: se eu tenho aqui uma diretriz, se eu vou colocar uma questão para as escolas, eu não tiro ela da minha da cabeça, ela tem que vir de lá, e eu tenho que fazer a leitura, então, com respeito a questão da reunião pedagógica.

Procurava, sobretudo, que as práticas escolares alimentassem os processos formativos da SMED. Porém, as mestiçagens perpassavam o ambiente de trabalho: a permanência de vozes que queriam julgar e classificar as escolas (*Existe aqui um grupo de pessoas de um legalismo conservador que há muito não sabem o que é uma escola*. Gestora **MR**), conviviam com outro discurso sobre a necessidade de se transformar a prática de gestão em função da escuta e demanda das escolas. A maior ou menor tolerância de conviver com essas representações díspares em seu cotidiano faz com que os gestores acolham novas formas de atuação junto às escolas. Aparecem nos fóruns de formação da SMED outras questões: (*Nós temos dificuldades de lidar com o conflito em nossa prática, no contato com as escolas. Qual a nossa competência/sensibilidade para mediar e acompanhar a escola dentro deste novo projeto? Como ver o cotidiano da escola e propor/sugerir situações que sustentem tanto a prática quanto os novos desafios? Como trabalhar com equipes e órgãos com visões diferentes da escola em um projeto comum? Como discutir/cobrar das escolas e de seus profissionais que os alunos estão passando sem saber?* Algumas respostas foram colocadas pelos próprios gestores: *Devolver a pergunta para a escola e ajudá-la a construir; Construir com e não para a escola; Importância de construir uma relação de confiança e não fiscalizadora com as escolas; Criar coletivos de escolas para troca e relato de experiências*.⁵²

Tais dilemas sugerem-nos a necessidade de outra construção que formatasse aquele grupo em torno de um projeto comum e, simultaneamente, permitisse uma flexibilidade que

⁵² Esses itens foram retirados de sínteses dos Fóruns de Formação da SMED, distribuídos como Registro do Fórum para todos os órgãos. Estas questões são datadas de 2002 e início de 2003.

não tornasse o outro opaco e que não paralisassem as ações da gestão. Conforme sugeriu uma gestora (R): “as nossas questões são um repeteco daquelas das escolas”. No fundo, essas questões colocadas referem-se em como construir um projeto comum com todas essas diferenças presentes; deparamo-nos, aqui, com as dimensões políticas e éticas que perpassam as práticas nas quais os sujeitos estão envolvidos. De forma muitas vezes semelhante ao que ocorre nas relações entre os professores e alunos, reconhecemos os saberes, as experiências, as vivências, produzidos pelo outro, apenas para dizer-lhes que devem abandoná-las em função de outros valores, do padrão culto ou fornecido pelo conhecimento escolar. Porém, a dificuldade da nova gestão educacional estaria *em olhar para a escola e para o governo*, indicativo de rupturas que podem ampliar ou reduzir a fissura existente. Nesse caso, a SMED encontrava-se numa situação na qual as temporalidades são diversas: no registro do político-eleitoral, trata-se de conformar a gestão a respostas de curto prazo; na dimensão teórico-conceitual, a busca de recursos mediadores entre as escolas e a proposta, porém com respostas que se situam em médio e longo prazo.

Em 2001, surgiu uma diretiva de governo, formulada pela Secretaria de Políticas Sociais em conjunto com a SMED, de realizar uma avaliação externa dos alunos das escolas municipais públicas, como parte dos mecanismos de avaliação da política implantada no Município. Não há dúvidas que a avaliação é um dos eixos estruturantes das políticas educativas na atualidade (AFONSO, 2000; SOUZA; OLIVEIRA, R; 2003). Em conjunto com a necessidade de impor diretrizes curriculares, a avaliação ganha centralidade em função das dimensões éticas e ideológicas que configuram seus limites. A formulação dessa nova ação política liga-se diretamente à estrutura e natureza do Estado, envolvendo representações de formas específicas de regulação social. Em nosso caso, um governo municipal que intervém como resposta às críticas formuladas na mídia e nos confrontos políticos de que na Escola Plural os “meninos não aprendem”, ou de que “A Escola Plural instituiu o espaço da baderna”. Pautados no conceito de quase-mercados, essas avaliações

têm servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma idéia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade (SOUZA; OLIVEIRA, R, 2003, p. 879).

Compreendida como incremento dos princípios de mercado e do Estado no pilar da regulação (SANTOS, B, 2001), o risco que se corre dentro dessa cultura gestonária é sua congruência com as tendências presentes de centralização da discussão curricular (AFONSO, 2000, 2003), das quais é impossível apresentar posições contrárias; esses dois elementos se

encaixam em uma orientação reguladora que já carrega em si mesma a sua fidedignidade. Na resposta do Governo às críticas formatadas por diversos setores da sociedade, a demanda social de uma escola de melhor qualidade identificava-se com uma demanda empresarial. Uma lógica diversa daquela que a Secretaria de Educação procurava implantar; de buscar no princípio da comunidade as virtualidades epistemológicas que configurariam a resistência à invasão da racionalidade cognitivo-instrumental (AFONSO, 2003). Assim,

A comunidade pode tornar-se “o campo privilegiado do conhecimento-emancipação” se for concebido como trajetória que leva o indivíduo de um estado de ignorância a um estado de saber que se pode designar de solidariedade (um conhecimento que progride do colonialismo para a solidariedade); e se a solidariedade for “o processo, sempre inacabado, de capacitação para a reciprocidade através da construção de sujeitos que a exercitem” ou “sujeitos capazes de reciprocidade” (AFONSO, 2000, p. 123)

Seguindo a “lógica de mercado” proposta pelo Governo, o professor perde a sua identidade profissional para ser mais um elemento da linha de montagem: “ilusão de controle ou erro dos homens, esse esforço instala valores que privilegiam a racionalidade dos meios aos fins pretendidos e que se traduzem pelo cálculo custo x benefício” (FERNANDES, 2005, p. 63). Os problemas éticos, políticos e culturais envolvidos na educação perdem-se frente à neutralidade racional dos testes de avaliação externa.

O excerto a seguir sugere a resignação de uma gestora frente a um discurso cuja saída é a submissão a um propósito de Governo, o de aplicar testes externos de avaliação, e cujos resultados evidenciam os efeitos de subjetividades decorrentes entre os gestores e nas escolas⁵³:

L: Por exemplo, é, igual a idéia da avaliação. É como o (Prefeito) Pimentel falou na campanha: de implementar uma avaliação de aprendizagem, de uma avaliação externa no sentido de avaliar a escola, como é que está a qualidade e fazer as mudanças necessárias. E aí, o que a gente discute aqui? “Não dá para isso ser feito por alguém, por mais que o SIMAVE aponte questões não dá para ser um programa externo”. Enquanto a gente não tem, e aí nós temos a tarefa de fazer um programa de avaliação da aprendizagem, um programa daqui, que tente abarcar as especificidades daqui, por que é muito sacana, quando você pega, a escola X a pior escola do SIMAVE. E a escola Y a melhor. Então a gente foi e voltou, isto é, a escola X tem uma realidade completamente diferente, mas o que não quer dizer que se desresponsabiliza a escola de ter uma qualidade, daqueles meninos terem acesso ao conhecimento. Então, quer dizer, enquanto você não pensa isso, o que dá para responder de imediato? “Vamos fazer uma ficha de encaminhamento e colocar para os pais, para que os pais possam saber que, então, no final desse ano o meu filho é, ele vai permanecer no ciclo ou vai concluir o ciclo e a escola vai fazer o quê? Se ele permanece no ciclo em que ele está, não necessariamente estando retido, mas dando prosseguimento, por exemplo, mas a escola vai

⁵³ Em 2002, avaliação foi realizada pelo Programa Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE), formatado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd – UFJF).

fazer o quê? Ela vai pensar um outro agrupamento porque ele precisa de melhorar a leitura e a escrita, ela vai estar pensando uma outra estratégia sei lá, para pensar a socialização.

Podemos ver o esforço dessa gestora em produzir um território consistente, em que as visões de uma avaliação formativa na escola, e outra externa, de resultados, convivam sem conflitos. Os efeitos dos testes na escola X foi desanimador, na visão da gestora: ao centrar a avaliação em termos quantitativos, fechou o foco sobre outras ações e produtos obtidos na escola⁵⁴. A SMED-BH propôs como dispositivo de adaptação aos dois olhares – Governo e escolas – tendo como ponto de partida os resultados dos testes de avaliação externa, a constituição de um grupo de formadores ligados ao CAPE, visando desenvolver ações de diagnóstico, levantamento dos problemas específicos e formação pertinentes à alfabetização e ao letramento na RME-BH. Além disso, como mecanismo de enfrentar os problemas, propôs a criação dos Projetos de Ação Pedagógica, com a destinação de 16 milhões de reais em recursos para os caixas escolares utilizarem, ao longo de 2003 e 2004⁵⁵, para a formatação de projetos, assessorias e materialidade na escola. O critério para a sua distribuição dos recursos levou em consideração o número de alunos da escola, o índice de vulnerabilidade social da região onde estava localizada e o resultado do SIMAVE. Os dois últimos critérios influenciavam inversamente na partilha da verba. Acreditamos que o planejamento para a implantação dessas medidas merece ser ressaltado.

Á primeira vista, sugere em tomar como objeto de preocupação da política educacional as práticas cotidianas nas escolas. Conforme mencionamos, tal sensibilidade trazia junto a possibilidade de redefinir as formas de atuação e as rotinas estabelecidas na estrutura gestora. A intenção era colocar os gestores frente a determinados problemas que *estavam passando batidos* e, assim, instaurar um novo movimento instituinte:

L: Mas, agora, a Pilar decide fazer, enfrentar, tentar solucionar isso; acho que ela mexe sim com questões que estavam colocadas, que já estavam colocadas e que de certa forma estavam passando batidas. Mas acho que ela mexe também muito também por esse olhar da escola, por ter essa questão também de que “o que eu vou ter que fazer aqui tem de vir da escola”. O movimento que ela pensa, e o que a gente está pensando, e a gente fica o tempo todo pensando desde a proposta de acompanhamento, e aí eu tenho, as escolas sendo acompanhadas, as questões das escolas elas teriam que alimentar o Fórum de Formação, e

⁵⁴ Se os índices alcançados pelos alunos em testes específicos são baixos, tal fato não implica em ser a escola pior ou melhor. A própria leitura dos resultados é indicativa de juízos de valor, pois desqualifica o trabalho de seus profissionais.

⁵⁵ Em Belo Horizonte, houve uma radicalização da política de gestão financeira. Em 2002, as escolas recebiam (Subvenção Regular, Programa Dinheiro Direto nas escolas), aproximadamente sete milhões de reais. Em 2003, este total elevou-se para 15 milhões de reais, e em 2004, 17 milhões (BELO HORIZONTE, 2007). Uma parte da verba destinada ao Projeto de Ação Pedagógica seria destinada, essencialmente, a projetos pedagógicos relacionados à alfabetização e ao letramento.

desse Fórum de Formação e dessas questões saírem as políticas de formação, e as diretrizes políticas para a organização de escolas para essa cidade, e que são deliberadas no CESMED. A gente está tentando fazer esse movimento, não conseguimos. A gente começou a fazer nos dois últimos anos e agora a tentativa é essa, de que, pensar, quais, que as questões têm que vir da escola, e também agora acho que da cidade, de escutar as famílias, de escutar os pais.

Implícito a esse excerto, deparamos com possibilidades de se construírem medidas direcionadas para a transformação de componentes socioculturais em função da recuperação de um contexto argumentativo. Nesse sentido, era necessário construir reciprocidades entre a diversidade de concepções dos próprios gestores, bem como uma melhor articulação no sistema de organização da própria SMED. Caso contrário, corria-se o risco da repetição de conflitos anteriores e na ruptura da comunicação entre os grupos. Segundo a gestora **L**, a gestão que chegava tinha clareza de que o *modelo de Constituinte ou Conferências* não se configurava como a única forma de trabalho:

L: Eu acho que aí essa também é outra sacada, de você pensar de construir tudo isso, mas também de trazer os pais para cá. E não dá para ser nesse modelo de Constituinte ou de Conferência. Porque não atinge, a coisa é outro viés, é outro trabalho, um trabalho de formiguinha, talvez seja regionalmente, eu vou criar canais de interlocução com os pais, é fortalecendo o colegiado das escolas para que ele de fato seja efetivado ou apenas para referendar o que a escola pensa, aquelas representações de alunos e de pais elas possam fazer a diferença, é pensando a escola aberta nos finais de semana, a escola aberta com a comunidade dentro da escola, eu acho que esse lugar a Pilar tem. Sabe, ela tem, eu acho que a gente tem dificuldade para implementar, mas para mim é essa a diferença. E aí eu acho que essa legitimidade que ela tem. Para mim esse Governo, ele avalia que a continuidade dessa gestão vai buscando, senão responder, mas fazer com que a cidade perceba que esse é um programa que ele não é ruim, que ele não quer dizer que Escola Plural quer dizer o menino não aprende, que não sabe ler, que ele não estuda, que o menino não sabe ler ou escrever, que é um programa de governo de promoção automática, que o sujeito passa pela escola, eu acho que vai entender nesse sentido. Eu acho que a coragem para enfrentar essas coisas, eu acho que aqui coloca nessa continuidade. E ao mesmo tempo eu acho legal também a briga que ela tem de que a escola tem que ter livro, tem que ter material, de que os meninos têm que ter caderno, que o menino tem que ter acesso à cultura, e aí eu acho que nesse sentido é onde eu acho que ela também tem, por outro lado, uma legitimidade com as escolas, porque assim, por mais que a gente esteja vivendo aqui um momento complicado é impressionante, a Pilar não apanha na reunião de diretores. O pessoal pode ficar invocado, ter divergências, não concordar com a fala dela, mas mesmo a discordância, na maioria das vezes, é lógico que pode acontecer exceções, é uma divergência onde a pessoa até coloca de uma forma respeitosa. E aí eu acho que ela tem esses dois ganchos: ela tem essa legitimidade com o governo, que imagina que ela vai dar conta de fazer esse percurso, e por outro lado ela tem as escolas.

Vemos uma tentativa de recuperar a condução do processo sob um modelo metafórico: a explicitação do conflito e a tolerância com posições diferentes. Esperava-se, com tal concepção, criarem-se novas articulações na própria da estrutura da SMED e com as escolas.

Nesse sentido, foi estabelecido um quadro de trabalho, cujas ações foram definidas a partir de dinâmicas de grupo com membros de todos os órgãos da SMED e com a participação de assessores externos da UFMG. Ressaltamos as principais definições deste grupo: em primeiro, estar dentro das 182 escolas em 2003 e 2004, fazendo a formação e o acompanhamento do coletivo das escolas. Para tanto, seria formado um grupo de noventa gestores pertencentes aos três órgãos (CAPE, CPP, GERED's) que trabalhariam em conjunto no planejamento e execução de suas ações. Em segundo, ampliar o controle público das escolas, incentivando ações que aumentem a participação dos pais no cotidiano escolar. Para articular esses dois eixos, foi constituído um grupo coordenador das ações da SMED, formado por membros do CAPE, CPP, GERED's, Gerência do Programa Bolsa-escola, Gerência de Organização Escolar, Gabinete da Secretaria de Educação; esse grupo seria responsável pela Coordenação da Política Municipal. Além dessas medidas, definiu-se sobre o funcionamento e a organização do trabalho dos órgãos da Secretaria (três dias nas escolas, um dia para discussão em cada órgão e um dia para formação conjunta).

Para os processos de formação desse coletivo, definiram-se dois caminhos: primeiramente, os gestores participariam de uma pesquisa/ação na RME, com o objetivo de “mapear as escolas” em suas diversas experiências (currículo, avaliação, processos de inclusão, questões raciais, organização do trabalho escolar, projetos de alfabetização). Cada grupo produziria textos e relatos a partir dessa pesquisa, os quais seriam utilizados para a formação de todos os gestores em discussão plenária. Os seminários de formação, além de velar sobre coesão do grupo em cima de um projeto comum, tinham o papel de suporte e de informação com relação às discussões que poderiam surgir no acompanhamento com as escolas. Em segundo, foi elaborado um Caderno (BELO HORIZONTE, 2003b) que auxiliasse as escolas na elaboração de seus Projetos de Ação Pedagógica, uma vez que o gasto dos recursos estava subordinado à construção de um projeto que envolvesse todos os segmentos da comunidade escolar. O texto do Caderno, elaborado a partir do diálogo com duas práticas escolares, colocava em discussão os seguintes eixos: o problema a ser atacado; a meta que se deseja alcançar; as estratégias que vão utilizar; os recursos que serão utilizados para a prioridade a ser atacada. Esse Caderno, anteriormente à sua ida para as escolas, foi amplamente discutido entre os gestores, com o levantamento de dúvidas, possibilidades e seqüências de trabalho com a escola. Objetivava-se, sobretudo, retomar o diálogo entre concepções diversas presentes entre os gestores e conter as inquietações que surgiam em decorrência da nova forma de trabalho da SMED.

No que se refere aos problemas de alfabetização detectados, tanto no SIMAVE quanto nas falas presentes de que “o aluno estava chegando ao fim do 3º ciclo sem saber ler”, esperava-se que fosse solucionado com a criação do Núcleo de Alfabetização, composto por trinta profissionais da própria rede com experiência em pesquisa e alfabetização e assessoria externa. Tinha como meta construir um diagnóstico da RME sobre as reais condições de alfabetização e letramento no 3º ciclo e promover situações, mesmo que consideradas compensatórias, que pudessem atacar de forma imediata esse problema (BELO HORIZONTE, 2004). Além disso, tinha como objetivo o acompanhamento mais próximo das escolas de primeiro e segundo ciclos, tanto na formação específica quanto na proposição de ações e projetos.

As definições de tais ações e as retomadas de novos caminhos mereceram o seguinte comentário da gestora **R**:

R: Retoma e pega pesado nela. Eu acho que o grande valor foi esse, de ter coragem de assumir isso e encarar isso e de estar criando formas de estar revendo isso. E aí estar fazendo intervenção. Quando você cria um núcleo de alfabetização, quando você vai alfabetizar os meninos do terceiro ciclo, é porque você reconhece o tal rompimento, a ruptura; então você reconhece que houve uma ruptura, que essa ruptura trouxe problemas, que estes problemas estão colocados e que você precisa criar uma ação de intervenção. Mas até a gente reconhecer isso foi difícil, foi duro. A gente aceitar isso, falar: “não, a gente tem que reconhecer e assumir isso”. Foi difícil.

Nesse sentido, tanto o trabalho do Núcleo de Alfabetização com as “turmas projeto de alunos do 3º ciclo” quanto os processos de formação nas escolas passaram a ser referência nas escolas da rede, em função da discussão aprofundada sobre o tema:

N: Olha, ano passado o Núcleo (Núcleo de Alfabetização da SMED, criado em 2002) fez um trabalho lá na escola porque foi a direção da escola que pediu. **Mas a professora M. ficou encantada de ver como o trabalho das professoras estava bom em relação à alfabetização.** Ela só trabalhou lá as dificuldades de aprendizagem que a escola tinha, não era caso de acompanhamento do Núcleo fazer com o aluno. Elas investiram na formação, com os professores, os professores participaram e deram o maior apoio. Adoraram a inserção do Núcleo de Alfabetização lá dentro, o tanto que elas orientaram a escola. E a escola teve um resultado legal. Tem aqueles com dificuldades de aprendizagem, mas a professora M. fez aquela leitura e discussão que faz com a escola: “O que é menino que não sabe ler e escrever? E o quê que é menino que tem dificuldade com alguns aspectos específicos da ortografia e da aprendizagem?”, e fez a escola enxergar isso. **Ela ouviu gente falar isso: “Nossa, eu achava que isso era menino que não sabia ler. Então fulano está sim alfabetizado gente”. Elas conseguiram captar isso do grupo. A escola avançou, conseguiu olhar para os alunos, aquele ser humano que está ali. É muito legal.**

Sob esses aspectos, apostava-se na participação e na capacidade dos gestores para a efetivação dessas ações junto às escolas. Deparamo-nos, novamente, com a manifestação de

uma desconfiança entre os gestores. Se, por um lado a idéia de acompanhamento das escolas tinha um viés colaborativo e de busca de “pensar com” e não “para a escola”, muitos faziam a crítica de que a forma proposta terminaria em colocar a todos para *fiscalizarem* as escolas, sufocando-as na elaboração de suas formas de atuação. Tal desconfiança justificava-se pela discussão em termos quantitativos (*Gasta-se muito com pouco retorno*) decorrentes dos resultados dos testes de avaliação externa. A visão de controle de qualidade, associada a conceitos de eficiência e de combate ao desperdício conviviam em conjunto com propostas de autonomia das escolas.

Almerindo Afonso (2000) chama a atenção sobre uma bifurcação de modelos existentes em testes de larga escala: de um lado, modelos de responsabilização baseados na lógica de mercado, na qual a divulgação dos resultados faz parte do processo para que defina escolhas e que as escolas possam competir entre si. De outro, modelos burocrático-administrativos, nos quais os resultados dos testes, divulgados ou não, atribuem a responsabilidade às estruturas da administração, e farão recair sobre os gestores a justificação desses resultados. Nesse caso, há uma tendência dos gestores a criar mecanismos de controle organizacional, para garantir as condições necessárias à obtenção de resultados. Porém, um risco presente em ambos os modelos é de que sejam valorizados apenas técnicas de gestão que levem à produção dos resultados esperados, preocupados mais com os meios do que com os fins da educação. Como consequência, pode levar a um controle severo da organização do trabalho escolar. Uma das gestoras mencionou os “ruídos” de que a SMED estava caminhando para um controle rígido das escolas. Porém, reconhecia a dimensão de conflito em que a Secretaria de Educação se encontrava, em função de sua legitimidade perante o governo:

H: (Rindo). Eu acho que a Pilar, eu não sei, não sei se por conta da conjuntura, quando a Pilar assumiu eu já estava fora da Rede, eu estava de licença para cursar a Pós-graduação, então eu acompanhei muito de ruído, é difícil de falar disso. Mas eu acho que esta gestão foi mais dura do que foi na gestão passada com relação à escola. Assim, aquilo que eu criticava, aquilo que eu via acontecer, então “a escola não está fazendo, nós temos que colocar a escola para fazer direito”. A criação do NAVFE (Núcleo de Apoio e Verificação do Funcionamento Escolar), eu acho que na gestão anterior a Céres ela não daria conta de fazer porque também tinha uma relação de muita proximidade eu acho que ela ouviria se a gente dissesse contra. Mas eu acho que ela tinha uma outra posição dentro do governo. Eu não sei se a Pilar tem mais legitimidade do que a Ceres tinha não. Porque a Ceres tinha todo o apoio do Prefeito, do Célio, muito mais do que eu acho que a Pilar tem. Mas isso é o que eu vejo, não sei como funciona. Mas eu acho que a legitimidade nesse lugar ela não vem da escola, ela vem das possibilidades que você tem naquele lugar de ousar fazer diferente e isso quem dá é a Prefeitura. Essa possibilidade, e que eu acho que acontecia com o Miguel e a Glaura (Secretária Municipal de Educação de 93 a 96), o Patrus (Prefeito da cidade de 93 a 96). Na gestão do Patrus isso era possível, porque também tinha ensaios em vários lugares e era

possível ensaiar. Na gestão do Célio, quando a Ceres entra, eu acho que menos, e na gestão do Pimentel eu acho que de jeito nenhum. Uma coisa que me admira muito principalmente nesse ano (2005) é perceber que a política educacional tem sido responder as críticas da campanha, eu acho esse negócio tão “Onde é que está a política?” A política ela então é dito o tempo todo. “No período da campanha era isso que as pessoas falavam, então nós vamos dar uma resposta a isso que as pessoas falavam” Então, só faz isso quem não tem legitimidade dentro desse ponto de vista. Porque não vem das escolas isso, porque a legitimidade com as escolas eu acho que a gente constrói é de outro lugar, de outra relação. “Existe condições políticas para se construir essa legitimidade com as escolas?” Porque se não houver, vai ser embate com as escolas. São as saídas que eu vejo. Ontem uma menina estava aqui e ela estuda na escola P. E aí ela estava me dizendo umas coisas super legais: “Ah, agora eu vou ter aulas de computação, amanhã eu vou ter que levar disquete”, toda animada com a escola. “Que escola bacana, tem computação”. “Mas agora eu não vou sair três e meia mais não”. Aí eu pensei “Como é que a escola está fazendo com isso?” E eu imagino que essas coisas elas não acontecem sem conflitos. E eu acho que é um conflito para a Pilar também, pelo que eu conheço dela, pelo que eu conheço das pessoas é um conflito para elas também.

As duas críticas demonstram que as diversas ações tomadas pela SMED apresentavam, por um lado, um aspecto mais flexível, do diálogo formador com as escolas; por outro, ações mais enérgicas, mesmo que as decisões tomadas fossem sob muita tensão para os grupos da Secretaria, resultado da pressão de um governo que desloca o foco dos processos escolares mais formadores para outros, de resultados. No excerto anterior, uma das críticas refere-se à criação e à forma de atuação do Núcleo de Apoio e Verificação do funcionamento Escolar (NAVFE), criado em 2001. Tinha o papel de fiscalizar as escolas quanto ao cumprimento de seus registros e documentos. Segundo diversos entrevistados, uma medida mais do que necessária para conter a *desordem na escola e entre os professores, e garantidora da autonomia do município frente ao Estado* (gestor V). Por outro lado, tinha-se a impressão de “sufocar as escolas”, pois as suas ações normativas, “do que pode e não pode ser feito”, funcionavam como decreto para as escolas (gestor RR).

A outra crítica refere-se ao fim do horário pedagógico para reuniões coletivas no turno de trabalho, com o deslocamento para sábados escolares remunerados. Nesse caso, a justificativa se ancorava na contradição com a LDB, que exige o tempo mínimo de quatro horas de aula por dia durante 200 dias letivos. Porém, apesar desses argumentos de cunho mais jurídico, diversos gestores apoiavam a defesa do fim do horário pedagógico em cima dos desperdícios que tais tempos provocavam dentro das escolas, pois era um “tempo retirado dos tempos de aprendizagem dos alunos” (MR). A resistência dos professores e da representação sindical em relação ao término do horário pedagógico foi considerada não como defesa de uma conquista histórica e resultado da ousadia de gestões anteriores, mas como corporativismo dos profissionais da RME (RIBEIRO, T, 2007).

Em nossa compreensão, a gestão desse período foi caracterizada pela implementação de ações paradoxais, e necessariamente complementares: algumas mais democráticas, próximas das escolas, outras de controle da prática escolar. Um ecletismo de ações se proliferou, em torno de concepções reguladoras e emancipadoras simultaneamente. A dúvida de um gestor deste período expressa um balanço da mobilização da estrutura administrativa em torno da implantação da Escola Plural:

MD: Mas eu acho que no movimento das escolas você tem você tem uma variação muito grande em relação à apropriação dos princípios. Aí você tem escolas que nesse processo que já são dez anos, que realmente incorporaram esses princípios, dentro de sua lógica institucional, dentro da cultura escolar que estava colocada lá e que estão construindo processos que eu acho que são muito significativos. Eu acho que **desse lugar que nós estamos, na perspectiva que está colocada, eu acho que existe uma tendência a olhar mais o não feito do que o (feito). A gente está com uma dificuldade grande para olhar o processo**, e de perceber como é que as escolas vem construindo uma outra organização possível a partir desses princípios. Eu acho que nesse lugar a gente devia dar centralidade para isso, dar centralidade para aquilo que se constitui como potencialidade dentro de cada escola e a partir daí ter muito claro o que é possível construir. Mas eu, por exemplo, não sei se esses princípios são os princípios que a gente ainda trabalha aqui na gerência. Com toda sinceridade, porque às vezes eu fico com uma dificuldade tremenda de perceber, ou de entender se essas pessoas tem clareza sobre esses princípios. E mais, **acho que a gente, eu não sei se no interior da Gerência do Gabinete, se as pessoas já fizeram também uma avaliação do impacto da nossa relação, das GERED's, da SMED, do CAPE, da GCPP, com as escolas. Será que efetivamente, nas escolas em que nós estivemos nesse período, nós demos conta de ler o movimento da escola, e de ter a sensibilidade, que eu diria assim, de entender o processo que as escolas estão construindo?** ... Às vezes da necessidade ou nosso desejo de acompanhar a rede como um todo. E aí nesse movimento de querer abarcar tudo às vezes a gente constrói pouca sensibilidade com as práticas, ou às vezes a gente olha muito só para alguns lugares demarcados. Eu acho que falta isso, falta um pouco de sensibilidade de reconhecimento do princípio de historicidade. Eu acho que nove anos é um tempo que para algumas escolas já deu para consolidarem, para outras não. Se a gente não tiver clareza destes princípios elas não vão sair do lugar, vão permanecer lá com suas práticas, e eu acho que a categoria ganhou muito, em termos de reconhecimento de construção de sua identidade mesmo.

4.5 – A ESCOLA PLURAL, SEUS ALUNOS E A UNIVERSIDADE

Uma das questões que perpassou este trabalho, desde o seu início, revelou intensamente o ponto de maior conflito vivido pelos professores: *Como lidar com esse aluno no ambiente escolar?* Embora reconhecido por todas as gestões, nos parece que a discussão desse impasse, relativa à inclusão e permanência dos alunos, está em algum lugar que escapa sempre que se aproxima desse ponto. Miguel Arroyo (2003; 2004) debruçou sobre essas questões em textos recentes. Segundo o autor, é na relação do docente com seu trabalho que devemos procurar as marcas da resistência; não é apenas na impossibilidade de se alcançar

um novo lugar que devemos reconhecer a dificuldade do professor, mas em escolhas que envolvem “gastos de energia” na intensificação de sua rotina cotidiana. Ao reconhecer que ainda é pouco considerar a participação dos profissionais na elaboração das políticas públicas, menciona sobre os impactos de tais políticas nas situações concretas do cotidiano, em função da sobrecarga dos tempos de trabalho. Essa pode funcionar a favor ou contra as novas formas de organização no interior das escolas, tais como sugeridas em proposições instituintes.

Essas questões são reconhecidas pelos gestores que, *mesmo com o pé atrás com os professores*, mencionam sobre as dificuldades presentes nas escolas:

R: Eu acho que o maior problema hoje, que o professor está enfrentando ... é a questão da disciplina e da indisciplina dos alunos. **O que eles estão chamando de disciplina e indisciplina, que é justamente essa relação do aluno com a escola, essa relação do aluno com o estudo, com o conhecimento, com o professor, entendeu? E eu acho que isso tem pesado muito Ju, na organização do trabalho, na condução das aulas, na escolha da metodologia, no processo de avaliação, no adoecimento e na saúde do professor. Ele está com dificuldade de lidar com isso.** “Como é que você lida com essa questão que está colocada?” ... E aí, Ju, eu acho que a gente tem falado assim: “Ah, tem que entender a diversidade cultural”. A gente tem usado isso, mas sem esmiuçar o que é essa diversidade cultural. É uma diversidade cultural em relação às gerações também que está colocada. Então a gente não tem esmiuçado isso, a gente não conseguiu ainda esmiuçar o que significa essa diversidade.

Outro gestor, além de reconhecer que esse comportamento do professor é fruto de uma formação que o acostumou a *não ter trabalho com os alunos, pois estes não devem causar problemas*, menciona sobre o *volume de alteridades* presentes no cotidiano:

C: Eu não vejo como descompromisso proposital não. Eu vejo que há dificuldades enormes em trabalhar com essas diferenças do aluno, desde as diferenças mais brandas, vamos dizer assim, “o aluno inquieto na sala”, o aluno que não desrespeita o professor, mas que é aquele que zoneia a sala o tempo todo, aquele que não senta, quer sair o tempo todo, esse aluno ele não é o diferente, que causa transtorno, a ponto de ser uma coisa grave, mas ele incomoda. E eu acho que a gente devia pensar ao contrário. Nós fomos formados, a nossa formação ela é para trabalhar com a falta do problema, com a falta desse incômodo e tudo que ofende essa normalidade desejada é hoje chamado de diferente. Então esse é o menino que incomoda. Tem o menino que é usuário de droga, tem o menino envolvido com crime e que está sob proteção, sob medida de proteção e que participa dos programas sociais e de proteção também, há os deficientes físicos, mentais, etc, os cegos, mudos, os surdos. Então há uma gama de pessoas que incomodam grupos e individualidades, que incomodam uma sala de aula, que incomodam o fazer do professor. Então eu vejo muito mais como dificuldade de encarar isso como de ser propositalmente uma tentativa de exclusão, embora muitas vezes possa parecer para a gente isso. ... E que isso estressa, isso tira a pessoa da segurança que ela tem, de transmitir o conhecimento, e é o que ela quer, de fato, é o que ela sabe fazer; então eu acho que é o volume das diferenças, ou o volume dos toleráveis cresceu muito (risos), muito fortemente dentro das escolas.

Quando observada à distância, a complexidade do cotidiano escolar é dissimulada, e a resistência generalizada dos professores aos projetos inovadores, presente tanto nas pesquisas acadêmicas quanto na compreensão de grupos de gestores, uniformiza a visão que se têm das escolas (VALADARES, 2002a). O olhar mais duro percebe o tempo como linear, não reconhecendo muitas vezes as dificuldades em sustentar projetos formatados com maior radicalidade durante períodos longos de tempo, em meio a concepções diversas que às vezes se interferem, de normas oriundas da própria gestão administrativa que, na visão dos profissionais, desconhecem seus trabalhos. Enfim, a “lógica de que o professor que é inclusivo uma vez é sempre inclusivo” (gestor **RR**) coloca sobre os ombros dos indivíduos as questões relacionadas com estruturas e espaços mais amplos. Perde-se de vista o cotidiano do trabalho. E nesse cotidiano os alunos desafiam seus professores, questionando a sua própria identidade profissional:

I: Eu não sei, e aí eu acho que a questão da cultura ela pega forte, da cultura e das desigualdades econômicas e sociais mesmo. Mesmo. Então, o problema da inclusão hoje, a inclusão no sentido da universalização passa por uma questão teórica sim, e nós estamos aprendendo, o que significa mudanças de conteúdos, o que significa seleção de conteúdos e aprendizagem a partir de novas metodologias, significa uma mudança no conhecimento escolar. Tem uma mudança no conhecimento escolar disciplinar, e tem uma mudança no conhecimento escolar produzido por essa convivência com uma cultura diferenciada, que não apresenta a prontidão que apresentava antes, e com uma desigualdade social e cultural muito grande. **Então o choque do professor ele é múltiplo: a representação que ele constrói questiona é ele. Ele é que fica questionado na sua existência, porque ele tem que aceitar o outro, acolher o outro, compreender a cultura do outro, e ainda construir estratégias de aprendizagem equilibrada suficiente de seus conteúdos e pessoa. É muito complexo. Isso aí é uma construção muito recente.**

Sobremaneira, estamos frente a alunos tradicionalmente excluídos dos espaços da cidade e agora presentes na escola: *e aí o choque das culturas pega forte mesmo*. Nesse caso, a idéia de que a escola pode reconduzi-lo de volta ao espaço público pelo conhecimento adquirido no ambiente escolar traduz uma visão de uma escola que salva aqueles que se esforçam e se dedicam; basta discipliná-los segundo as normas da boa convivência. Segundo Michael de Certeau (1995, p.92), encontramos-nos diante do crime perfeito: “o universalismo anônimo da cidade, da cultura, do trabalho ou do saber gera a impossibilidade de se situar como diferente e de reintroduzir a alteridade, portanto o conflito, na linguagem”. O problema, em concordância com o autor, é político e ético, pois, ao questionar a identidade do professor, coloca em causa a função social da cultura erudita. Façamos nossa as suas perguntas: “Onde estamos nós, a não ser na cultura erudita? A cultura popular existe em outro lugar que não no ato que a suprime? (CERTEAU, 1995, p. 80)

Certeau (id, p.104) menciona os trabalhos de pesquisa de René Kaës, referindo-se à relação entre a cultura, os operários e a escola, quando o autor escreve sobre o fato de que a maioria dos operários vai à escola em busca de mobilidade e de facilidade nas relações sociais, para sair da indiferenciação e da intercambialidade profissional; a frustração é reconhecida quando percebem que a cultura transmitida é como um bem proibido por interdito, “um tesouro rodeado por uma coroa de espinhos”. A escola, nesse sentido, é um obstáculo a superar, uma vez que recortada em grades e tempos que não os acolhem, e muito menos reconhecem naquele ensino seu valor instrumental. Compreendemos, assim, a *irreverência dos alunos* quando afirmam sua cultura no ambiente escolar: “os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos” (ARROYO, 2004, p. 34). Dessa forma, não podemos esconder as determinações sociais econômicas e seus efeitos sobre os sujeitos, sob pena de, ao silenciá-las, tornar esse pensamento hegemônico (FERNANDES, 2005).

Essa conduta dos profissionais não resulta de escolhas ou vontades daqueles que a professam, mas de condicionamentos efetivos da formação histórica de nossa cultura profissional, do qual somos elos, herdeiros e beneficiários, e dos saberes construídos contextualmente, os quais reforçam e organizam o eixo psíquico do trabalho: as formas de investimento decorrentes das múltiplas e novas exigências feitas aos professores em suas condições de trabalho. Uma das saídas é transformar a formação inicial:

S: Então, fico pensando nessa formação inicial que ainda é um nó especialmente para o professor de disciplinas específicas. E quando você fala em trabalhar em uma perspectiva mais interdisciplinar e com a idéia de transversalidade eu não vou conseguir fazer isso se eu não tiver uma formação inicial que me permita dialogar com isso ou se no meu percurso profissional eu não tiver uma formação em serviço que me dê condições e janelas para eu ver isso. ... Então fico pensando que essa formação inicial é importante e um nó ainda a ser desatado. E eu não vou criar uma cultura profissional nova da noite para o dia, e a gente vê que a cultura profissional ela vai se tornando cada vez mais arraigada. E você não muda a cultura profissional só com a formação em serviço. É preciso que você tenha uma formação inicial que constitua novas possibilidades de (outra) cultura profissional chegar às escolas, até para se ter sangue novo, renovação mesmo. Se a formação em serviço é essencial, a formação inicial tem que ser repensada.

Uma brecha é aberta: situar as formações não apenas na racionalidade instrumental como meio de trilhar novos caminhos com nossos alunos, mas em uma relação com o desconhecido que requer – em vez de mais conhecimento na lógica de acumulação – o reconhecimento, segundo a lógica das diferenças culturais, de outras verdades e sujeitos culturais (MARTIN-BARBERO, 2006). Segundo o gestor **D**, uma valorização com dificuldades de ser percebida mesmo nas formações universitárias:

D: Ah, mais uma coisa que eu acho interessante nessa questão é o seguinte: ao mesmo tempo em que os professores do terceiro ciclo tinham essa dificuldade em absorver esses processos que eram de primeiro e segundo. E eu acho que foi um dificultador da proposta, era que o plano de carreira, ele investia na formação do professor no sentido de que, mesmo ele tendo apenas o ensino médio, se ele fizesse o curso universitário ele teria um salário igual ao professor de terceiro ciclo. **Como ele fez, de repente ele estava trazendo da academia processos os quais a gente tentava superar, e bate exatamente nessa proposta. Então, ele estava fazendo um movimento ao contrário, ele estava trazendo da academia que não mudava muito essa concepção de um ensino fragmentado, ele estava trazendo isso para o segundo ciclo.** E achando naturalmente que aquilo era um avanço, ele se tornar, por exemplo, mais específico do que antes, mais professor de língua portuguesa, mais de matemática, ou mais de ciências, que era uma coisa que já estava superado em termos práticos para ele. Ele era um professor de tudo, ele sabia tudo, então o aluno era capaz de saber de tudo assim, tudo entre aspas. Então, ele estava trazendo essa lógica do terceiro ciclo para o primeiro e segundo ciclos, que eu acho que é um ponto de grande contradição.

Percebemos, como em todos os níveis de ensino, que a Universidade também se vê envolvida no papel de criar em si mesma os processos de discriminação, e a cultura fragmentada constituída no passado ainda é o instrumento de desempate a ser operada nos estudantes: uma geração forma indefinidamente o semelhante. Ato técnico por excelência, insuficiente para conter as relações cotidianas (CERTEAU, 1995).

Sobre as relações entre conhecimento, ética e docência, Arroyo escreve:

Se as mudanças nas ciências nos produzem espantos como docentes, na cultura e na ética esses espantos não são menores. Quando pensamos em mudanças nas escolas sempre as pensamos no campo do conhecimento: novas tecnologias, novas descobertas científicas, novos conhecimentos, logo nova docência, novos currículos. Desta vez somos obrigados a deter-nos nas novas condutas, novos valores, outras culturas. As mudanças no campo da cultura, dos valores e da ética nos interrogam tanto ou mais do que as mudanças no campo do conhecimento. (2004, p.20).

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

5.1 – APRENDIZ DA HISTÓRIA E DAS PRÁTICAS

Este trabalho traz indicativos de que as transformações pelas quais passam as políticas públicas para a educação, na sociedade contemporânea, são ou não capazes de incorporar a noção de direito e da convivência entre diferenças nas escolas. As regulações normativas que incorporam um novo discurso e novas formas de ação na sociedade não garantem a extinção dos mecanismos de exclusão e de segregação (FERNANDES, 2005). De fato, os novos organizadores sociais, tais como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente, a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, o Estatuto do Idoso, entre outros, se por um lado, ampliam o espaço simbólico e a garantia dos direitos jurídicos, por outro, podem provocar a redução desse espaço, em função das resistências socioculturais em alguns períodos. Essa percepção do inacabamento aparenta ser um dos impasses vividos pelos sujeitos inscritos em diversas instituições ou espaços estruturais. Se observarmos esses novos organizadores sob um corte diacrônico, percebemos que a sua produção envolveu disputas e conflitos políticos, ideológicos, sociais, culturais, a partir dos quais as ausências foram sendo gradativamente incorporadas ao texto público. Sob um corte sincrônico, as vivências desses conflitos adquirem um sentimento de impotência, devido a resistências dos setores hegemônicos (SANTOS, B, 2004; 2006). A razão metonímica, como dissemos, produz um discurso exaustivo de difícil contestação, uma vez que considera desnecessário colocar seus argumentos para discussão. Percebemos, na sociedade atual, um ataque aos direitos sociais presentes nas legislações, que, na maioria das vezes, não foram ainda colocados em prática na sua plenitude.

As principais questões estão colocadas no campo dos valores políticos, éticos, conceituais que perpassam a sociedade atual e atravessam constantemente nossas instituições educativas, e, entre elas, a escola. Uma instituição, edificada para assegurar a conservação e a continuidade, está em crise; crise de legitimidade, de seus valores, da qualidade do ensino ofertado, de sua função de regulação social. Não sabemos lidar com nossos alunos, dizem os professores; não sabemos lidar com nossos professores, dizem os gestores. Segundo Kaës (1994), a crise implica uma ruptura diante da aparente identidade uniformizada; sugere, como saída, ou um recrudescimento ideológico ou a invenção de novos vínculos. A ruptura, muitas vezes vivida de forma intensa pelos sujeitos e exacerbada por outros – que já anunciam a crise da pós-modernidade – tem como continuidade uma sutura por meio da exclusão como mecanismo de defesa frente a uma ordem que nos ameaça de desagregação. Excluídas as dimensões emancipadoras, os conceitos modernos de eficácia, eficiência e produtividade

arrastam juntos com eles as noções de participação, flexibilidade e autonomia, numa mestiçagem na qual as opções diluem-se sob efeitos de um binarismo. A posição ideológica mantida pelos setores hegemônicos idealiza o saber técnico-instrumental em oposição a outras dimensões formadoras, e, ao fazê-lo, conforma as identidades em modelos definidos *a priori*.

Dessa forma, a ideologia do mérito perpassa as organizações educacionais, atingindo as concepções e os valores de seus profissionais, fragmentam as suas estruturas, deformam as relações mantidas no ambiente escolar, desumanizam os saberes, os afetos, e práticas escolares. O risco que corremos, nesse sentido, é mantermos um discurso que justifica a importância da qualidade na educação e, ao contrário, desenvolvermos práticas nas escolas que promovam a exclusão dos alunos desse ambiente. A redução da distância entre discurso e ação, manifestada por Paulo Freire (1982), sugere que, para recuperarmos a dimensão dialógica entre os sujeitos inseridos no contexto atual, devemos garantir a consistência de nosso território de forma a não permitir que o outro “não necessite dialogar”. Entre a ruptura e a sutura, deparamos com a possibilidade de novas solidariedades, na criação de espaços potenciais por onde a criatividade do sujeito, mediado por seus grupos de pertencimento, possa *vir-a-ser*.

A nossa reflexão final neste trabalho tem como pano de fundo essas questões. A Escola Plural surgiu exatamente nesse espaço da transicionalidade, fruto dos movimentos sociais da década de 1980, e apresentando em seus eixos a possibilidade de novas articulações entre o sujeito, os grupos e a realidade histórica. A Proposta colocou em cena novas identidades que não cabem em um binarismo, já que não estamos plenamente de um lado ou do outro. René Kaës (1994) escreve que, as rupturas, as ilusões e o espaço transicional constituem-se por um espaço disposto pela articulação psicossocial. Compreendida nessa dimensão, a Escola Plural foi formatada em uma gestão específica de governo, por um grupo de gestores e todos aqueles em seu entorno, entrecruzados por tramas e fios tecidos entre gerações e na geração.

A análise dos dados, sobre os processos desenvolvidos desde a implantação da Escola Plural, em um estudo longitudinal, ocorreu a fim de revelar conflitos, ambigüidades e desilusões surgidas ao longo de 12 anos, e que se expressaram nas relações intersubjetivas mantidas entre professores, escolas e órgãos gestores. A visão que trazemos é a dos administradores responsáveis pela implementação da proposta ao longo desses anos: de que forma o texto público e a tarefa daquele grupo foram alteradas frente aos impasses vividos, naqueles momentos em que construíram uma representação de uma ruptura com relação à Proposta? Quais conceitos elaboraram para se pensar essa ruptura? Em quais condições?

Todavia, o fato de desenvolvermos a análise a partir das representações construídas pelos gestores, leva-nos a tecer algumas considerações que achamos importantes sobre a condição docente, uma vez que centramos nossa atenção nos elos que ligam os gestores, os profissionais da educação e a Proposta Escola Plural. A importância concedida às *formações intermediárias*, como parte da metodologia investigativa dos efeitos produzidos pela experiência de ruptura nos diversos vínculos mantidos, justifica a pertinência dos conceitos retirados da psicanálise. Acreditamos que os conceitos de *contrato narcísico* e de *pacto denegativo* mostraram-se úteis na compreensão tanto das relações dos grupos com a situação institucional quanto na transmissão dos investimentos “entre gerações” na história da Escola Plural. Mostramos que essa genealogia é constituída por ações que especificam a condição humana, isto é, seus vínculos, afetos e saberes.

Nesse sentido, o grupo de gestores tem uma função educativa ou administrativa, mas responde com concepções diversas sobre aspectos específicos de sua forma de atuação: de como devem ser as suas relações com as escolas, como essas devem funcionar, quem educa e quem pode ser educado. Respondem ainda a outras instituições, permeados por valores morais, políticos, de ordem social. Em toda estrutura ou organização que atualiza a instituição, os valores instituintes e com objetivos diferentes surgem de todas essas lógicas e são fontes constantes de conflitualidade na interdependência de seu funcionamento (ROUCHY, 2005; KAËS, 2005). Os investimentos ou contra-investimentos na tarefa básica da instituição, bem como os projetos identificatórios entre seus membros, são marcados por esses conflitos. Segundo Kaës (2001), uma parte da atividade psíquica nas instituições é gasta para elaborar esses conflitos, outras para reprimi-lo, e outra para tentar negá-lo. Pensamos, tal como sugere o autor, que é necessário reconhecer e assumir o conflito, para poder educar, formar e cuidar.

5.2 – A ESCOLA PLURAL E SEUS PERCALÇOS

Não se pode concluir que a Escola Plural seja uma Proposta inesperada. Aparentemente, a impressão que tivemos foi de que sua construção antecede a 1995, a partir de práticas que foram se configurando no interior das escolas. Práticas que há muitos anos vinham sendo construídas e amparadas nos movimentos sociais e em referenciais teóricos das pesquisas no campo educacional que ocorriam na década de 1980, e que levavam a reflexões sobre os mecanismos de exclusão a que eram submetidas as crianças e os adolescentes das classes trabalhadoras nas escolas públicas. Por um lado, à medida que os professores

afirmavam suas identidades em conjunto aos movimentos sociais mais amplos, reconheciam-se como sujeitos de direitos; por outro, a pressão desses movimentos para a abertura de escolas para o atendimento dos setores excluídos da sociedade. Quando se apresentou um quadro político-jurídico capaz de estabelecer condições de sua emergência, foi colocada em cena para toda a RME-BH, tornando possível a construção de um quadro institucional com teorias emancipatórias (SANTOS, B; 2001). Trazia, segundo os entrevistados, a noção de *conservação e mudança* simultaneamente. Essa disponibilidade para práticas emancipatórias parece ser mantida com outros elementos articuladores, dentre os quais ressaltamos o fato de que todos os professores da RME-BH serem concursados. Em nossa visão, tal fato reforça uma identidade entre seus profissionais mediada pelo trabalho, isto é, a estabilidade funcional cria uma segurança em estabelecer certo compartilhamento de interesses, favoráveis à experimentação, além de garantir um corpo docente qualificado. A implantação do Plano de Carreira do Magistério, em conjunto com a melhoria evidente das condições de trabalho, foram condições necessárias para a reforma institucional.

A Escola Plural começou, sobremaneira, com um ideal muito forte, e com apoios em um grupo de ação no entorno da gestão de governo. E um grupo que, refletindo de forma aprofundada sobre todas as experiências existentes na RME-BH, teve que pesquisar, elaborar e agir simultaneamente, de forma a amparar os desejos daqueles grupos de professores que também antecipavam tal Proposta. Nesse sentido, a Escola Plural nasceu fundamentalmente apoiada em experiências de aprendizagem que procuravam suprir e dar respostas ao *déficit* de uma escola de qualidade para todos os cidadãos, principalmente para aquelas crianças que tinham histórias de vida marcadas pelos processos de exclusão; reivindicação antiga dos movimentos sociais e que, em nosso entendimento, entrou em ressonância e favoreceu a militância política dos gestores e docentes. Dessa forma, notamos explicitamente as dimensões política, ética e ideológica contida na Escola Plural. Esse o ponto e a concepção inicial da Proposta: um novo olhar sobre as práticas existentes nas escolas, mas que estavam marginalizadas na Rede. Conforme escreve Boaventura Santos (2005), a produção de uma sociologia das ausências em contraponto a outras reformas curriculares, normalmente fabricadas em gabinetes e apoiadas em aspectos teóricos formulados por alguns membros da instituição com assessorias externas.

A expectativa contida entre os formuladores da Escola Plural implicava tanto em promover essas práticas, de forma a alavancar a sua inserção institucional, quanto reconhecer os sujeitos envolvidos nessas práticas; por outro lado, constituiu um convite explícito para os outros docentes, em desenvolver metodologias de trabalho que contemplassem os eixos

norteadores da Proposta. Eixos que se deslocavam para uma racionalidade estético-expressiva (SANTOS, B, 2001), uma vez que a Proposta apoiava-se nos sujeitos das práticas, nas dimensões formadoras da vida e do trabalho. Constituía, sob esse ângulo, uma zona fronteira, na qual o importante era manter as representações díspares em contato, de forma que nenhuma delas pudesse se definir exaustivamente. Por isso, o reconhecimento da ruptura pelos gestores e a necessidade de se construírem os diversos “mecanismos de passagem” (KAËS, 2005), não só que articulassem os professores com a Proposta, mas também garantissem a inserção e a permanência dos alunos nas escolas. Nesse sentido, os ciclos de formação são compreendidos como mecanismos de passagem e não soluções meramente técnicas e paliativas. Compreendida como uma obra aberta, portanto inacabada, outras pontes foram colocadas em cena desde a implantação, sendo reinventadas em função da dinâmica sociocultural, isto é, da maneira como a Proposta foi sendo recebida por toda a comunidade escolar.

Primeiramente, parece ser fundamental, numa proposta desse tipo, a *ilusão inicial* contida na construção do espaço potencial entre sujeito e grupos inseridos em uma realidade histórica; mantida pela SMED-BH e seus agentes, foi difratada para diversos grupos de professores e escolas. Em nossa compreensão, essa difração foi capaz de estabelecer o grande elemento impulsionador e de apoio da Proposta. Para Kaës (1991), a refundação de uma instituição não pode dispensar a ilusão de ser inovadora e ao mesmo tempo conquistadora. Nesse sentido, a ilusão, amparada no reconhecimento e no diálogo com as práticas emergentes, apoiada por parcela significativa dos professores, sustentou o risco e os sacrifícios para participar da nova Proposta. Para um amplo grupo de profissionais da RME-BH, a utopia inicial que a Proposta trazia em seu bojo – é possível construir uma escola de direitos – foi capaz de sustentar a realização do projeto institucional, dispor a identificação narcísica e o sentimento de filiação e pertencimento a um conjunto amplo e suficientemente idealizado para enfrentar as dificuldades internas e externas, bem como as críticas formuladas em diversos âmbitos e contextos. Não temos dúvidas de que o coletivo de professores, em suas ações concretas nas escolas, sustentou os valores instituintes contidos na Proposta na tentativa de convencimento de seus colegas. Assim, dentro de um ambiente democrático, levar o confronto de idéias para o interior das escolas é um elemento facilitador da implantação de projetos inovadores, desde que com apoio dos órgãos gestores.

Porém, esse *contrato inicial* implicou no estabelecimento de um *pacto denegativo* em sua contracapa (KAËS, 1991; 2005); entre os membros do grupo de gestores que participaram do processo de implantação da Proposta, pareceu-nos fundamental, como já salientamos em

outros trabalhos sobre construção de projetos inovadores em escolas (VALADARES; VILLANI, 2004), um recalçamento de representações que poderiam comprometer as ações coletivas e as formas de atuação daqueles gestores. Devido à forte ressonância entre as diversas lógicas envolvidas, acreditamos que as representações recalçadas relacionaram-se para uma possível *ilusão de atalhos*. Podemos entrever aspectos desse dilema, articulando três categorias do espaço grupal: um espaço vivenciado, o do corpo imaginário; um espaço real representado pelo contexto físico; e um espaço simbólico, que surge do vínculo entre os dois primeiros (KAËS, 1997). Ao reconhecerem a ruptura provocada, tinham clareza da inscrição de uma possibilidade incerta, porém com um bom planejamento; pretendiam, em concordância com os textos, em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes e práticas, por meio da constituição de uma zona fronteira ampla onde os sujeitos e suas concepções diversificadas, pudessem explicitar seus conflitos e exprimir as rivalidades. Tinham, em vista dessa concepção, uma proposta a ser construída no processo, de forma que as escolas pudessem dispor de uma mobilidade para o desenvolvimento de suas ações. Sabiam das dificuldades que surgiriam em todos os níveis (teórico-conceituais, políticos, ideológicos) e que as transformações das representações e valores dos professores não se dariam em curto espaço de tempo. Porém, para vários gestores, era esperada também uma adesão dos profissionais da rede, talvez em função das ressonâncias e das articulações construídas em torno da proposta, isto é, percebê-la como uma obra aberta. As lacunas e as dificuldades na compreensão dos eixos se dariam pela proposição dos diversos temas em uma diversidade de cursos de formação. Diante de questões que cada um se fazia – *O que essa Proposta realmente significa? Qual a nossa capacidade de dar conta dela?* – ficava o indício de que havia ali uma excelente idéia, um projeto capaz de seduzir a cidade. Em concordância com Kaës (2005, p. 185), são essas formações e pactos que impedem a compreensão de que os ideais comuns gerem uma inquietante estranheza em nós mesmos: “o que se torna estrangeiro a nós mesmos é o papel que temos na sustentação desses ideais e que nós não sabemos”. Tanto na manutenção dos antigos vínculos quanto na invenção de novas vinculações, somos confrontados com esse inacabamento (FREIRE, 1982), pois ele se relaciona com a possibilidade de questionamentos dos valores interiorizados pelos sujeitos, grupos, e instituições: “a complexidade do sistema de organização, do enquadre institucional, e de sua eventual evolução está ligada ao fato de que eles não são objetos exteriores às pessoas, e que as pessoas não são externas às estruturas” (ROUCHY; DESROCHE, 2005, p. 28). Assim, “essa interioridade”, ao se traduzir em representações compartilhadas, confere a cada grupo concreto, em um determinado contexto, um caráter específico para seus membros. Sua função

organizadora produz, no conjunto, a construção e a orientação de suas condutas, suas posições, os novos lugares, a relações com o outro, sempre perpassado por modificações no exterior e em seu interior.

E, nesse caso específico, a presença do Secretário Municipal Adjunto de Educação – sujeito do/no grupo – auxiliou na manutenção tanto do *novo contrato* quanto do *pacto* sob um modelo metafórico (KAËS, 2005). Em diversos momentos, a sustentação e a tolerância às posições conflitivas no grupo foram sempre pensadas como possibilidade de superação. Como *intermediário*, estabelecia-se como elemento de ligação entre cada um dos gestores entre si e desses com os eixos da Escola Plural. Ressaltamos uma qualidade gerada nesse grupo: a sua capacidade de sustentar o *vazio* que a proposta carregava com ela, e as incertezas que vinham juntas. É em relação à forma de se trabalhar as diferenças, no grupo e na vida social, que se restaura e se transmite os processos de construção de sentidos em todos os níveis da Instituição. Não formamos educadores inovadores, no trato com os alunos, se os “manietamos” do alto dos gabinetes, escreve Paulo Freire (2005).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2005), tal concepção sustenta a produção de uma subjetividade barroca, que retira o máximo possível da suspensão da ordem e percebe a positividade no caos. Estaríamos aqui próximos de uma *negatividade relativa* como apoio, para sustentar a capacidade do sistema organizativo em tolerar níveis e ordens diferentes da realidade, uma perspectiva organizadora de um novo projeto profissional: “algo que foi e não é mais, não foi e poderia ser, ou ainda, aquilo que tendo sido não o foi suficientemente, por excesso ou por falta, mas poderia ser de outro modo” (KAËS, 2005, p. 100).

Além disso, a artefactualidade discursiva (SANTOS, B; 2005), ou a proposição de se manter uma relação dialógica (FREIRE, 1982), explicitada no momento da implantação, foi outro ponto positivo contido na Proposta: se o trabalho fosse apenas a aplicação de pensamentos e formas de ação pensado em gabinetes, ele não traria problemas. Assim, a possibilidade de *convencer* os profissionais da Rede implicava também na possibilidade de recusa, porém com os freios e interditos necessários (FREIRE, 1982). A metodologia de implantação da Proposta, sem gradualismos, trazia junto uma retórica argumentativa, a qual sugere que o profissional podia recusar, porém com a busca de outros caminhos. Esses, certamente, traziam obstáculos à satisfação dos profissionais, mas permitiam que percebessem a mobilidade do novo lugar assinalado, acedendo a um novo conhecimento. Desta forma, estava explícito, pelo menos em nossa compreensão, que não havia um único caminho para ser *plural*, mas possibilidades de construções conjuntas sobre seu significado. Os mecanismos de passagem, proporcionados pelos gestores na fase da implantação, apontavam nesse sentido:

criar formas e possibilidades múltiplas de experimentação na concretização da Proposta. A resistência e recusa, nesse caso, eram compreendidas como diferentes formas de intimidade e de experimentação da proposta, e que deviam ser consideradas em um enquadramento firme, mas flexível. Tarefa nada fácil, conforme percebemos ao longo da pesquisa.

Ressaltamos, também, o impacto da mudança, manifestada tanto pela *resistência feroz* quanto pela experiência do *não saber fazer, de não dar conta de lidar com os alunos*. Nesse sentido, a questão encontrava uma complexidade maior do que parecia à primeira vista: como quebrar os pactos presentes na rotina escolar, de forma a permitir que os alunos permaneçam em um ambiente escolar menos hostil à alteridade? Segundo os gestores, tolerar as multiplicidades de experiências e saberes docentes, uma vez que todos somos objetos de uma estrutura e sujeitos de nossas ações. Significa apostar o tempo todo no professor, conservar a confiança no outro, em si próprios e nos dispositivos colocados como *possíveis intermediários*. As dificuldades relacionam-se com a inquietante incerteza sobre a capacidade de conter o “sentimento” de que algo estava unido e não está mais, e que essa ruptura se elabora no tempo, nos espaços e nas relações mantidas entre professores e alunos, na instituição. Conter as angústias e considerar as inquietações dos profissionais com toda seriedade (ARROYO, 2000). Manter esse enquadramento permite que eles possam imaginar e produzirem novos significantes para aquilo que eles não haviam podido encenar enquanto estavam passivamente confrontados com suas situações difíceis (KAËS, 2005). E nesse *entre* espaços que os cursos de formação atuariam.

Com essa compreensão de manter as certezas dentro das bifurcações múltiplas, o grupo de gestores desdobrou-se na produção de materiais, seminários de formação, cursos nas escolas, enfim, na criação de novos *dispositivos*, a partir do que consideravam uma escuta atenta da demanda feita pela comunidade escolar. O CAPE foi destacado pelo lugar assumido e o papel desempenhado ao longo desses anos; a formação em serviço permitiu a vivência da complexidade da tarefa de formar concernente à radicalidade contida na proposta. A compreensão, por parte de seus membros, de que o processo de formação de adultos, no que tange à desconstrução de representações arraigadas, e sua reconstrução em outro nível, é um caminho tortuoso, pois repleto de uma multiplicidade de concepções e valores. Encontramos aqui uma vantagem adicional: um órgão de formação cujos membros são os próprios profissionais da rede. A proximidade e o conhecimento das escolas fizeram que, ao longo da trajetória, construíssem os processos de formação dentro da lógica de “não levar as respostas prontas”, cientes de que tal ação comprometeria o trabalho de compreensão da proposta. O

CAPE, nesse sentido, conseguiu construir uma metodologia de formação que lidava com os desafios enfrentados pelos profissionais diante do *não saber fazer*.

Na segunda gestão da Secretaria de Educação que abarcava a Escola Plural, partimos da hipótese de que os impactos mencionados colocaram em dúvida a metodologia de implantação construída. A passagem de uma forma cooperativa de trabalho foi transformada em uma estrutura mais rígida nas relações da SMED com as escolas, em função do retorno do recalcado: manter o diálogo, mas a partir da definição das linhas fronteiriças e dos grandes princípios que alimentavam o sistema: definia-se o *ser ou não plural*. Construir uma escola inclusiva implicava na necessidade de maior firmeza na condução das ações pela SMED; o esforço, nesse sentido, seria manter o ideal da Escola Plural, e consequentemente ampliar a interiorização de suas diretrizes, instituindo os valores instituintes. Os atalhos para consolidar a proposta viriam pela criação de uma regulamentação específica, de portarias e de processos normativos. Reduzia, sobretudo, a complexidade das lógicas e ordens diversas que se inscrevem na instituição, inclusive as articulações que situam os processos inclusivos na diacronia e sincronia temporal de seus movimentos.

Paulo Freire (1982, 2005), em seus escritos, menciona os riscos da negação da complexidade, ao tentar ganhar a adesão dos professores a um projeto inovador impondo a eles um outro ponto de vista. Nesse caso específico, os impasses institucionais entre professores e governo não apenas se ampliaram no cotidiano, como se inscreveram entre seus próprios órgãos, desestruturando a própria equipe de gestores. As concepções diversas sobre como desenvolver a melhor relação com as escolas, imbuídas por valores políticos e ideológicos diversos, depositaram-se no CAPE e na CPP. No primeiro, houve a manutenção da concepção de que não haveria atalhos, fazendo com que os processos de formação deveriam centrar-se na busca de conhecimentos em dimensões formadoras mais amplas; na segunda, existiu a visão de processos reguladores mais rígidos implicando que a formação deveria centrar-se na busca de certezas, em *ensinar a ser inovador*. Deparamos com elementos pertencentes a um sistema fechado, com o aumento da burocracia pela multiplicação de normas e portarias (ENRIQUEZ, 1990). Nesse sentido, concluímos que a construção de um projeto comum, respeitando a heterogeneidade presente entre os gestores, foi fragilizada em função dos tempos e dos esforços consumidos em construir uma unidade imaginária entre seus membros, em função de um *pacto denegativo* e um *contrato narcísico* que não mais sustentavam suficientemente as equipes de trabalho. Tais esforços provocaram certa paralisia da SMED em suas ações cotidianas no interior das escolas. No que se refere às instituições de formação, podemos ler em Kaës (2005; p. 228):

Mas, quando se trata de formar outros semelhantes, mobilizam-se investimentos narcísicos consideráveis: o desejo de conformar o objeto a si mesmo convoca, igualmente, o desejo de matar, nele, a parte que não se assemelha a nós, ou que nos é demasiadamente semelhante.

Revelou, sob o discurso normativo, uma ilusão de controle dos gestores, sobre os professores e a escola, e os “desejos de manicômio” (ALVERGA; DIMENSTEIN, 2005), frente a uma alteridade que causava estranheza. Nesse sentido, concluímos que a condução por esses caminhos mostrou não apenas que as dificuldades em implantar mudanças são maiores do que se pensava – não há ilusões de atalhos – como manter as lógicas diversas, sob um modelo metafórico, aparenta uma adesão melhor aos novos valores instituintes, desde que as mediações materiais e teóricas sejam operacionalizadas em curto prazo.

Porém, a transmissão dessas questões à gestão seguinte carregou as marcas dessas dificuldades. Sobremaneira, as ações tomadas pela Secretaria mostraram-se contraditórias entre si, oscilando entre medidas de controle mais severos às escolas e outras ações mais abertas. A necessidade política da Prefeitura em fornecer uma resposta à sociedade sobre a qualidade da educação ofertada introduziu os testes de avaliação externa; uma aproximação e miscigenação da Escola Plural com concepções educacionais ancoradas em princípios de mercado. Mesmo que os resultados tenham possibilitado à SMED a construção de novas políticas de intervenção pedagógica, tal fato desencadeou no início de uma caminhada para uma sutura mais rígida. Assim, essa gestão foi marcada nitidamente por essas tensões: uma mescla entre ações contraditórias centradas em concepções diferentes. Dependendo das ações a serem implementadas, ampliava-se ou diminuía-se o espaço simbólico.

Neste trabalho, percebemos que os processos de avaliação externa, da forma como estava configurado quando de sua aplicação na RME-BH, colocam-nos frente a um dilema: mesmo se os resultados forem bem aproveitados pelos gestores públicos, legitimam e selecionam uma cultura como digna de ser transmitida nas escolas. Tal dilema não apenas fragmenta a prática docente, como traz a possibilidade de exclusão de alunos que não se enquadram exclusivamente nessa cultura; ou, então, funcionam como um “kit de primeiros socorros” (ARROYO, 2004), isto é, um discurso sobre o mínimo do que o aluno deve aprender na escola. Retira de circulação outras dimensões formadoras mais plurais presentes no cotidiano, uma vez que “simplifica os currículos quando os retira da complexidade da prática de ensino/aprendizado na relação professor-aluno” (FERNANDES, 2005; p. 61). Acreditamos que, elaborar cadernos ou parâmetros curriculares, com listagem de conteúdos

ou modelos de competência e habilidades, não responde aos problemas colocados pela inserção de “alunos irreverentes” na rotina escolar.

5.3 – AS RESISTÊNCIAS DOS PROFESSORES

Para finalizar, traçaremos algumas considerações sobre a resistência dos professores à implantação de novos projetos no contexto educacional. Não temos dúvidas de que essa resistência incorpora valores, crenças, concepções ideológicas, enfim, diversas lógicas que fizeram parte da história de vida do sujeito inserido numa multiplicidade de grupos, e que, por sua vez, o confronta com uma pluralidade de concepções diferentes. Em concordância com Miguel Arroyo (2004), não temos dúvidas de que a formulação da proposta em co-participação com os profissionais da rede traz uma novidade na construção de políticas públicas. Tal ação introduz, de maneira significativa, seus eixos e debates para dentro da escola, garantias de sustentação da proposta perante a comunidade. Mesmo que novas lógicas se imponham à educação, a própria vivência da Escola Plural traz indicativos de que não seremos mais os mesmos.

Acreditamos que, para compreendê-la, devamos inseri-la em uma estrutura de relação, a partir da ruptura de laços e de representações construídas anteriormente as quais, em nossa visão, possam parecer inadequados, mas que, até então, havia permitido assegurar um modelo de condutas e de representações comuns e estáveis aos membros do grupo de professores. Ao aprofundar o conceito de crise e ruptura, Kaës (1994) sugere as dificuldades que envolvem a transformação dessas estruturas para outros códigos e outras estruturas relacionantes. Mas essa elaboração requer a possibilidade de uma figuração do conflito em regiões intermediárias, de tal maneira que os componentes da crise e de seus elementos de solução possam ser explorados pelo sujeito e para seu entorno social. Porém, a transição é vivida de forma diferenciada e a ruptura é muitas vezes compreendida como uma agressão dirigida contra si e contra o grupo de pertencimento. É nesse contexto que fazemos nossa as suas perguntas (KAËS, 2004, p. 658): “O que se sucede quando a instituição pode ou não assegurar sistemas de proteção contra os aspectos perigosos que envolvem a realização de sua tarefa básica? Ou quando desenvolve tarefas subsidiárias em excesso (sua administração se torna burocrática) ou em forma deslocada (as atividades paralelas sufocam a tarefa primária)?”

Diversos autores têm procurado responder a essas dificuldades. Conforme menciona Kaës (1991), construímos com as instituições relações que sustentam a nossa identidade. Assim, ao se proporem mudanças na estruturação do trabalho, a resistência não é apenas na

dimensão cognitiva, mas também de ordem subjetiva, pois vivida como uma ameaça de desvinculação do sujeito. Rompe, sobremaneira, com as partes do sujeito que foram “narcisadas” naquela estrutura, a qual o obrigou a certas renúncias, porém na qual retira os seus benefícios. Deparamo-nos com uma lógica sofisticada envolvendo os sujeitos na instituição: as formas de regulação do prazer. Nesse processo de renúncias e benefícios, ele constrói seus saberes docentes. Acreditamos que Miguel Arroyo (2003, p. 55), ao mencionar sobre a implantação de projetos inovadores, completa essa idéia, quando afirma:

O que me chama a atenção é que as maiores resistências não são provocadas pelas concepções pedagógicas que essas propostas apresentam, mas pelas renúncias aos saberes docentes aprendidos em situações concretas de trabalho. Isso me leva à conclusão de que há saberes docentes muito internalizados, defendidos a todo custo mesmo diante de uma proposta político-pedagógica que se tenta construir a partir da escola.

Dessa forma, as propostas inovadoras mexem na relação entre o sujeito, o grupo e a Instituição, mediada pelo saber docente construído nessa interação ao longo do tempo. Segundo Arroyo, os profissionais questionam, em consonância com as idéias de Kaës, a identidade construída em situações de trabalho, a parte do sujeito depositada na instituição. Sobremaneira,

É fácil perceber que os professores e as professoras perguntam-se de imediato não se as ditas propostas inovadoras afetam concepções pedagógicas, curriculares, didáticas, mas se afetam, sobretudo, o como trabalhar, se alteram o que fazer e o como fazer, se alteram os espaços, os tempos, o ritual do próprio fazer docente (ARROYO, 2003, p. 56)

Diante da possibilidade de intensificações dos tempos destinados à inovação, e aos conhecimentos que perpassam essas novas ações, parece importante pensar no prazer que essas regulações comportam. Dessa forma, concluímos que as mudanças curriculares são processos muito complexos, irredutíveis a vencer as resistências dos professores e dos políticos.

Uma conclusão decorrente dessas questões reside no fato de que, normalmente, diante dos impactos que surgem nas reformas curriculares, o Governo posterior altera as políticas educacionais, como se os contratos estivessem sustentados por uma gestão político-eleitoral, fato que reduz a dimensão social e *privatiza* as políticas educacionais. Assim, diante das resistências sociais e o contato com o *não saber* dos seus profissionais, a própria mudança na gestão política carrega em si, naturalmente, sugestões de recuos e de correções na política educacional, muito mais voltada em satisfazer uma demanda eleitoral do que criar novos mecanismos de passagem que pudessem gerar novas modalidades de trabalho escolar em

função dos avanços teóricos conceituais e da dimensão sociocultural dos problemas. Assim, compreendemos as diversas reformas da educação, em função dessa quebra de sintonia entre essas duas dimensões, com mudanças bruscas e rápidas. Sobre esse aspecto do tempo, podemos ler em Maria Inês Fernandes (1999):

A exigência de soluções a curto prazo, própria a temporalidade do consumo, desconsidera, principalmente na questão que estamos a considerar, uma temporalidade de médio e longo prazo, isto é, intergeracional, mesmo avaliando que a operacionalização dessas soluções ocorra na dimensão intrageracional.

Assim, mais do que uma avaliação das políticas públicas em torno de avanços obtidos na construção de uma postura humana no trato com a diversidade dos alunos e na elaboração de uma escola cada vez mais inclusiva e que ofereça um ensino desejado à população, o que se tem percebido é um debate estéril entre *ensino seriado* e *ensino ciclado*, bem como uma associação improdutiva entre *ensino tradicional*, ao primeiro; e *ensino inovador*, aos ciclos, sem a percepção efetiva dos entraves que atualmente se colocam para as novas representações criadas pelos diversos segmentos da comunidade escolar, diante da presença cada vez mais freqüente de alunos com diversidades cognitivas e culturais, e o que tal fato acarreta ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a simplificação do problema conduz-nos a um desconhecimento, isto é, não se consegue realmente saber como alterar uma rotina escolar para lidar com essa alteridade, que dá lugar facilmente a pactos que se expressam nas diversas formas de violências instituídas. Nesse sentido, as diversas práticas construídas nas escolas da RME-BH, após a implantação da Escola Plural, têm muito a nos ensinar sobre essa complexidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J: **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. – São Paulo: Cortez, 2000, 151p.
- _____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. In: **Revista Brasileira de Educação** N(22). Jan/Fev/Mar/Abr. – ANPED: Editora Autores Associados, 2003. pp 35 – 46..
- ALVERGA, A. R. & DIMENSTEIN, M: A loucura interrompida nas malhas da subjetividade. In: AMARANTE, P (org): **Archivos de Saúde Mental e Atenção Psioocial 2**: Rio de Janeiro, NAU Editora, 2005.
- AMARAL, A. L: Os projetos de trabalho na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, A. I.L.F (org): **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural**. – Belo Horizonte: UFMG / FAE / GAME, 2000b.
- AMARANTE, P: Manicômio e loucura no final do século e do milênio. In: FERNANDES, M. I. A; SCARCELLI, I; COSTA, E. S. (org): **Fim de Século: ainda manicômios?** – São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A: **Etnografia da Prática Escolar**. – Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica).
- APPLE, M. W: **Educação e Poder**. – Tradução de Maria Cristina Monteiro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 201p.
- ARELARO, L. R. G: A ousadia de fazer acontecer: o direito à educação. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R.T (org): **Política e Trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 256p.
- ARROYO, M. G: Trabalho-Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org): **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de Final de Século. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. – Petrópolis. – RJ: Vozes, 2000.
- _____. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Trabalho & Educação**. V. 12. Nº 1: Revista do Núcleo de Estudos sobre Educação e Trabalho. – Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2003.
- _____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. Dez anos de Escola Plural: Há o que celebrar? **Tessituras**. N(3). Belo Horizonte: Publicação da Prefeitura de Belo Horizonte/SMED, 2006. pp 7 -10.
- AULAGNIER, P: **O aprendiz de historiador e o mestre feiticeiro**: do discurso identificador ao discurso delirante; Tradução Cláudia Beliner. – São Paulo: Editora Escuta, 1989.
- AZEVEDO, J. C: Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R.T (org): **Política e Trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 256p.
- BARRETTO, E. S. S. & PINTO, R. P: Avaliação de Programas educacionais: indagações metodológicas e disseminação de resultados. In: CARVALHO, M. C. B. & BARREIRA, M. C.

R. N. (orgs): **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** – São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BARRETTO, E. S. S. & MITRULIS, E: Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados.** 15 (42). Pp 103 – 140. – São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

BARRETTO, E. S. S. & Souza, S. Z: Estudos sobre ciclos e progressão escolar e no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa.** V.30, N (1), pp 31 – 50. – São Paulo: FEUSP, 200p.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal: **1º Congresso Político-Pedagógico.** Belo Horizonte: PBH/SMED, 1990.

_____. Prefeitura Municipal: **Escola Plural: Proposta Política Pedagógica. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte** – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1994. Cadernos da Escola Plural. Caderno 0.

_____. Prefeitura Municipal: **Construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar.** – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1995. Cadernos da Escola Plural n.1.

_____. Prefeitura Municipal: **Proposta Curricular da Escola Plural: Referências Norteadoras.** – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1995. Cadernos da Escola Plural, n.2.

_____. Prefeitura Municipal: **Uma Proposta curricular para o 1º e o 2º ciclos de formação.** Belo Horizonte: PBH/SMED, 1995. Cadernos da Escola Plural. N.3.

_____. Prefeitura Municipal: **Terceiro ciclo de formação:** repensando a nossa prática. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1995a.

_____. Prefeitura Municipal: **Ciclos de Formação e Trabalho Coletivo dos Professores.** Belo Horizonte: PBH/SMED, Fevereiro/1996a.

_____. Prefeitura Municipal: **Projetos de Trabalho.** – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1996. Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural. Caderno 1.

_____. Prefeitura Municipal: **Vamos nos conhecer melhor?** Sugestões de atividades coletivas para iniciar o ano de 1996. 2º e 3º ciclos. – Belo Horizonte: PBH/SMED. s/d.

_____. Prefeitura Municipal: **Turmas aceleradas.** Retratos de uma nova prática. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1996. Reflexões Sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural. Caderno 2. Abril/1996.

_____. Prefeitura Municipal: **Educação Básica de Jovens e Adultos.** Escola Plural. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1996b.

_____. Prefeitura Municipal: **3º Ciclo: um Olhar sobre a Adolescência como Tempo de Formação.** – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1996. Cadernos da Escola Plural n.5.

_____. Prefeitura Municipal: **Avaliação dos processos formadores dos educandos.** Belo Horizonte: PBH/SMED, 1996. Cadernos da Escola Plural n.4 (Abril).

_____. Prefeitura Municipal: **Avaliação na Escola Plural: um Debate em Processo.** – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1996. Cadernos da Escola Plural n.6 (Dezembro).

- ____ Prefeitura Municipal: **Educação de Jovens e Adultos**: Relatos de uma nova prática. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1996. Série Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural. Caderno n.2 (Dezembro)
- ____ Prefeitura Municipal: **Escola Plural. BH para jovens e adultos**. Cadernos de Atividades. – Belo Horizonte: PBH/SMED, dezembro de 1996; 1996c.
- ____ Prefeitura Municipal: **Relatório de Atividades**. (1993 – 1996). – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1997.
- ____ Prefeitura Municipal. **Escola Plural. Educação Básica de Jovens e Adultos**. Algumas Orientações para a Organização Escolar em 1998. – Belo Horizonte, PBH/SMED, 1998a
- ____ Prefeitura Municipal: **Escola Plural. O passo da escola no compasso da vida**: a construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1998b.
- ____ Prefeitura Municipal: **Escola Plural: Constituinte Escolar – Processo democrático de construção do Regimento das Escolas da RME – Documento 1**. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1998c.
- ____ Prefeitura Municipal: **Infância**: o primeiro ciclo de idade de formação. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1999.
- ____ Prefeitura Municipal: **EJA: A Construção de Diretrizes Político-Pedagógicas para a RME/BH**. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 2000a.
- ____ Prefeitura Municipal: **O Especial na Educação**: a experiência de Belo Horizonte. – Belo Horizonte, PBH/SMED, novembro / 2000.
- ____ Prefeitura Municipal: **Carta de Princípios da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 2001.
- ____ Prefeitura Municipal: **O primeiro ciclo de idade de formação**. Algumas considerações acerca dos processos de enturmação, organização do trabalho e avaliação. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 2002a
- ____ Prefeitura Municipal: **Legislação Escolar**. Volume 1. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 2002b.
- ____ Prefeitura Municipal: **Referenciais Curriculares. Educação Básica. Escola Plural**. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 2003a.
- ____ Prefeitura Municipal: **Projeto de Ação Pedagógica. Educação Básica. Escola Plural**. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 2003b.
- ____ Prefeitura Municipal: **II Congresso Político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural: Sistematização dos Painéis**. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 2003c.
- ____ Prefeitura Municipal: **Relatório. Programa Bolsa Escola Municipal**. Julho de 1999 a dezembro de 2003. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 2004.
- ____ Prefeitura Municipal: **A experiência do projeto de alfabetização com alunos do 3º ciclo**. Belo Horizonte: PBH/SMED, 2004. (Texto para discussão no 1º Congresso de Alfabetização)
- ____ Prefeitura Municipal: **Tempos escolares**: Construindo possibilidades. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 2005.

- _____. Prefeitura Municipal. **Panorama da Educação Municipal.** – Belo Horizonte, PBH/SMED, 2006a.
- _____. Prefeitura Municipal. **A organização do trabalho escolar na RME-BH.** A organização do trabalho coletivo por ciclos de formação. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 2006b. (mimeo)
- BIRMAN, J: **Psicanálise, Ciência e Cultura.** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. (Pensamento Freudiano; 3)
- CARNEIRO, G. C.: **O oficial-alternativo: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural.** Belo Horizonte, 2002. Dissertação de Mestrado. – FAE/UFMG.
- CASTRO, E. V: Movimentos educacionais em Minas precursores da Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. F (org): **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural.** – Belo Horizonte: UFMG / FAE / GAME, 2000b. pp 17 – 34.
- CERTEAU, M: **A Cultura no Plural.** Tradução Enid Abreu. – Campinas: Papirus, 1995. – (Coleção Travessia do Século)
- COSTA, A. C.V.B: Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: um estudo sobre a Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. F (org): **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural.** – Belo Horizonte: UFMG / FAE / GAME, 2000b.
- CUNHA, D. M: Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total. In: FIDALGO, F. S. & MACHADO, L. R.S: **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital** (org). – Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994. pp 79 – 83, 115p.
- DALBEN, A. I. L. F: A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN (org): **SINGULAR OU PLURAL: eis a escola em questão.** – Belo Horizonte: GAME/Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 2000a.
- DALBEN, A. I. L. F (org): **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural.** – Belo Horizonte: UFMG / FAE / GAME, 2000b.
- DALBEN, A. I.L; OLIVEIRA, M. R. N. S. & VILELA, R. A. T: Lembrando Neidson Rodrigues. **Revista Brasileira de Educação.** N(22)). Jan/Fev/Mar/Abr. – ANPED: Editora Autores Associados, 2003. pp 145 – 147.
- DALE, R: Globalização e Educação. Demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Cultura**, nº 16, 2001, pp 133 – 169.
- DEROUET, J-L: A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Revista Brasileira de Educação.** N (21). Set/Out/Nov/Dez – ANPED: Editora Autores Associados, 2002. pp 5 – 16.
- ENRIQUEZ, E: **Da Horda ao estado.** Psicanálise do vínculo social. Tradução Teresa Cristina Carreiro & Jacyara Nasciutti. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990.
- ESTEVÃO, C: Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In: MOREIRA, A. F. B. & PACHECO, J. A: **Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas.** – Porto: Porto editora, 2006, pp 31 -60.

- FERNANDES, M. I. A: Uma nova ordem: narcisismo expandido e interioridade confiscada. In: FERNANDES, M. I. A; SCARCELLI, I. & COSTA, E. S. (org): **Fim de Século: ainda manicômios?** – São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1999.
- FERNANDES, M. I. A: **Negatividade e Vínculo:** a mestiçagem como ideologia. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. – (Coleção Psicologia Social, inconsciente e Cultura / Coordenadora: Maria Inês Assumpção Fernandes)
- FERNÁNDEZ, L: Crise e dramática da mudança: avanços de pesquisa sobre projetos de inovação educativa. In: BUTELMAN, I (org): **Pensando as Instituições:** teorias e práticas em educação. Tradução Jussara Aubert Rodríguez. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- FERNANDES, M. I. A. & SCARCELLI, I. R: Psicologia e Políticas Públicas de saúde: da construção de modelos à implementação de práticas. In: AMARANTE, P (org): **Archivos de Saúde Mental e Atenção Psicossocial 2:** Rio de Janeiro, NAU Editora, 2005.
- FILHO, D. L: A “Feliz Aliança” entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano. **Trabalho & Sociedade.** V. 12. Nº 2. Revista do Núcleo de estudos sobre Educação e Trabalho. – Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003.
- FILHO, L M.F: A emergência da seriação nas escolas de Minas Gerais. **Presença Pedagógica.** V.7, n.41. – Belo Horizonte, 2001. pp 42 – 49.
- FONSECA, N. M.L: Entrevistando Neidson Rodrigues: **Revista Brasileira de Educação.** N(22). Jan/Fev/Mar/Abr. – ANPED: Editora Autores Associados, 2003. pp 148 – 168.
- FRANCO, C: Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação.** N (25). Jan/Fev/Mar/Abr. – ANPED: Editora Autores Associados, 2004. pp 30 – 38.
- FREIRE, P: **Pedagogia do Oprimido.** 11ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 218p.
- _____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). 165p.
- _____. **Pedagogia da Tolerância.** Organização e notas: Ana Maria Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2004. 329p.
- _____. **A Educação na Cidade.** 6ª Edição. – São Paulo: Cortez, 2005, 144p.
- FREITAS, D. N. T: Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa,** V (34), n.123, pp 663-689. – São Paulo, set/dez. 2004.
- FREUD, S.: **Esboço de Psicanálise** (1940). Trad. Maria Aparecida Morais Rego. – Rio de Janeiro: Imago Editora, 1998. 92 p.
- _____. **Totem e Tabu** (1913). Trad. Órizon Carneiro Muniz. – Rio de Janeiro: Imago Editora., 1998.168 p.
- _____. **O Mal-Estar na Civilização** (1930). Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. – Rio de Janeiro: Imago Editora, 1998. 116 p.
- _____. **Psicologia de grupo e análise do ego** (1921). Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas. – Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976. pp 91-169.

- _____. **Sobre o Narcisismo: Uma introdução (1914)**. Trad. Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique de Britto e Christiano Monteiro Oiticica. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas. – Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1974.
- FRIGOTTO, G (org): **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GADOTTI, M: **Pedagogia: diálogo e conflito** / Moacir Gadotti, Paulo Freire, Sérgio Guimarães. 2ª Edição. – São Paulo: Cortez Editora Associados, 1986.127p.
- GLÓRIA, D. M. A: A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 22. – Rio de Janeiro: Editora Autores Associados (jan/fev/ mar), 2003. pp 61 – 76.
- GOMES, A (org): **O trabalho no século XXI**: Considerações para o futuro do trabalho. – São Paulo: Anita Garibaldi; Bahia: Sindicato dos Bancários da Bahia, 2001. 304p.
- GREEN, A: **Narcisismo de vida, Narcisismo de Morte**. Tradução. Cláudia Berliner. – São Paulo: Editora Escuta, 1988. 302p.
- GREEN, A: **O desligamento**: psicanálise, antropologia e literatura. Trad. Irene Cubric. – Rio de Janeiro: Imago Editora, 1994. 308p.
- JEFFREY, D: **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada**: dilemas e possibilidades. São Paulo, 2006. (Tese de Doutorado), FEUSP.
- JOÃO, M. H: A Escola Plural: uma proposta inovadora. In: DALBEN, A. I. L. F (org): **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural**. – Belo Horizonte: UFMG / FAE / GAME, 2000b. pp 43 – 52.
- KAËS, R; ANZIEU, D: **Cronica de un grupo**. Tradução para o espanhol Hugo Acevedo. - Barcelona: GEDISA S.A, 1979.
- KAËS, R: Introduccion al analisis transicional. KAËS et al.: **Crisis, Ruptura y superacion**: Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal. – Buenos Aires: ediciones cinco. (Colección Texto y Contexto. Ana P. de Quiroga), 1984.
- _____. La cadena asociativa grupal. **Revista de Psicologia Y Psicoterapia de Grupo**. Tomo IX, N(2). Buenos Aires: Publicación de la Asociación Argentina de Psicologia y Psicoterapia de Grupo, 1986.
- _____. Realidade Psíquica e Sofrimento nas Instituições. In: KAËS, René et al. (org): **A Instituição e as instituições: estudos psicanalíticos**. Trad. Joaquim Pereira Neto. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. pp 19 – 59.
- _____. La invención psicoanalítica del grupo. **Revista de Psicologia y Psicoterapia de grupo**. Buenos Aires: Publicación de la Asociación Argentina de Psicologia y Psicoterapia de Grupo, 1994.
- _____. **O grupo e o sujeito do grupo**: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. Tradução José de Souza e Mello Werneck - SP: Casa do Psicólogo, 1997a.
- _____. Figuras de lo negativo e interdicción de pensar em la cura. **Psiconálisis**, 19 (3), Buenos Aires, pp. 387 – 407, 1997b.

- _____. Os Dispositivos Psicanalíticos e as Incidências da Geração. In: EIGUER, Alberto et al. : **A transmissão do psiquismo entre gerações**. Trad. Lúcia Helena Siqueira Barbosa – São Paulo: Unimarco Editora. pp 5 – 19, 1998.
- _____. O interesse da psicanálise para considerar a realidade psíquica da instituição. In: CORREA, O. B. R: **Vínculos e instituições: uma escuta psicanalítica**. – São Paulo: Escuta, 2002. pp 11-32, 112p.
- _____. Complejidad de los espacios institucionales e trayectos de los objetos psíquicos. Tradução: Mónica Serebriany. **Psicoanálisis**. APdeBA – Volume XXVI – Nº 3, 2004a.
- _____. **A polifonia do sonho**: a experiência onírica comum e compartilhada. Tradução: Cláudia Berliner. – Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004b (Coleção Psicanálise Século I).
- _____. **Os espaços psíquicos comuns e partilhados**: transmissão e negatividade. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. (Coleção Psicologia Social, Inconsciente e Cultura / Coordenadora Maria Inês Assumpção Fernandes).
- KODA, M. M: **Da negação do Manicômio à construção de um modelo substitutivo na Saúde Mental**: o discurso de usuários e trabalhadores de um núcleo de atenção psicossocial. Instituto de Psicologia da USP, 2002. Dissertação de Mestrado.
- KRAWCZYK, Nora: A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19: ANPED: 2002.
- MACHADO, L. R.S: Controle da Qualidade Total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: FIDALGO, F. S; MACHADO, L. R.S: **Controle da Qualidade Total**: uma nova pedagogia do capital (org). – Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994. pp 11 – 28, 115p.
- _____. TQC: Forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores. In: FIDALGO, Fernando S. & MACHADO, Lucília R.S: Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital (org). – Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994. pp 39 – 52, 115p.
- MARTIN-BARBERO, J: **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito & Sérgio Alcides. 4. ed. – Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2006. 360p.
- MAZZILLI, M. A: Dificuldades dos docentes na implementação de uma proposta inovadora – relato de um caso. In: DALBEN, A. I.L.F (org): **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural**. – Belo Horizonte: UFMG / FAE / GAME, 2000b.
- MENDONÇA, P. M; BARRETTO, E. S.S.: A Escola Plural e os desafios dos ciclos de formação. III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. **Atas. Cd-Rom**. – Braga: Universidade do Minho, 2006.
- MEZZANO, A. C: lembranças pessoais – memórias institucionais: para uma metodologia de questionamento histórico-institucional. In: BUTELMAN, I (org): **Pensando as Instituições**: teorias e práticas em educação. Tradução Jussara Aubert Rodríguez. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MIRANDA, G. V: Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Belo Horizonte. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R.T (org): **Política e Trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 256p.

- MIRANDA S. A: **O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1897-1992): *progressivo avanço do direito à educação***. Belo Horizonte, 1998. Dissertação de Mestrado. FAE/UFMG.
- MONTEIRO, A. R (Org): **Educação para a Cidadania**. Textos internacionais fundamentais. – Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2001. 110p.
- MOREIRA, A. F.: **Um estudo sobre o caráter complexo das inovações pedagógicas**. – Belo Horizonte, 1999. Dissertação (mestrado). Faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- NOSELLA, P: A escola brasileira no final de século: Um balanço. In: In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org): **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final de Século**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, D. A: Qualidade Total na Educação: questões relativas ao processo de trabalho e a gestão da escola. In: FIDALGO, F. S; MACHADO, L. R.S: **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital** (org). – Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994. pp 93 – 102, 115p.
- OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R.T (org): **Política e Trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 256p.
- OLIVEIRA, D. A: As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R.T (org): **Política e Trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 256p.
- OLIVEIRA, Ramon: O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. N(22). Jan/Fev/Mar/Abr. – ANPED: Editora Autores Associados, 2003. pp 47 – 60.
- OLIVEIRA, R. P; ARAUJO, G. C: Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. N(28), Fev/Mar/Abr. – ANPED: Editora Autores Associados, 2005. pp 5-23.
- OLIVEIRA, R.P: Sobre a necessidade do controle social no financiamento da educação. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R.T (org): **Política e Trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 256p.
- OLIVEIRA, W; DORNELES, P: Patrimônio e ambiente da loucura: a formação do profissional de saúde mental e o diálogo com a vida da cidade. In: AMARANTE, P (org): **Archivos de Saúde Mental e Atenção Psioessocial 2**: Rio de Janeiro, NAU Editora, 2005.
- PARO, V. H: **Reprovação escolar: renúncia à educação**. – São Paulo: Xamã, 2001. 168p.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª Edição: – São Paulo: Editora Ática, 2002a.119p.
- _____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**. V.28, n.2, 172p. – São Paulo: FEUSP, pp 11 – 24.
- PENIN, S. T. S: Qualidade de Ensino e Progressão Continuada. In: KRASILCHIK, Myriam (org): **USP Fala Sobre Educação**. – São Paulo: FEUSP, 2000. pp 23 – 33.

- RIBEIRO, A. S.: A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org): **A Globalização e as Ciências Sociais**. – 2ª Edição. – São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, T. R: A organização de tempos e trabalhos na Escola Plural. **Tessituras**. N (3). Belo Horizonte: Publicação da Prefeitura de Belo Horizonte/SMED, 2006. pp 11 – 17.
- RODRIGUES, N: **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. – São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985. 120p.
- ROUCHY, J. C: Análise da instituição e mudança. In: CORREA, O. B. R: **Vínculos e instituições: uma escuta psicanalítica**. – São Paulo: Escuta, 2002. pp 33 – 52, 112p.
- ROUCHY, J. C; DESROCHE, M. S: **Instituição e Mudança: processo psíquico e organização**. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. – Coleção Psicologia Social, Inconsciente e Cultura / Coordenadora Maria Inês Assumpção Fernandes. 281p.
- SANTOS, B. S: **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. – 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (org): **A Globalização e as Ciências Sociais**. – 2ª Edição. – São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. – São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; V.4)
- SANTOS, E. H: Trabalho Prescrito e Real no Atual Mundo do Trabalho. **Trabalho e Educação**. Nº 1. Revista do Núcleo de Estudo sobre Trabalho e Educação. – Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997.
- _____. Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho & Educação**. Nº 7. Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. – Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2000.
- _____. Proposta de formação de trabalhadores na UFMG. **Trabalho & Educação**. V. 12. Nº 1: Revista do Núcleo de Estudos sobre Educação e Trabalho. – Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2003.
- SANTOS, M. E.V: **Que educação?** (Tomo I). – Lisboa: Santos-Edu, 2005, 138p.
- _____. **Que cidadania?** (Tomo II). – Lisboa: Santos – Edu, 2005, 186p.
- SCARCELLI, I. R: Trabalhadores em saúde mental e a rede substitutiva paulistana: os interstícios da prática. In: FERNANDES, M. I. A; SCARCELLI, I; COSTA, E. S. (org): **Fim de Século: ainda manicômios?** – São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1999.
- SOARES, C. C: **Reinventando a Escola**: Os ciclos de Formação na Escola Plural. – São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: CPP, 2002.
- SOUTO, M: Sobre incertezas e buscas no campo institucional. In: BUTELMAN, I (org): **Pensando as Instituições**: teorias e práticas em educação. Tradução Jussara Aubert Rodríguez. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- SOUZA, S. Z.L. & OLIVEIRA, R. P: Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. V. 24. n. 84. pp 873 – 893. – Campinas: Cedes, 2003.
- SOUZA, S. Z.L: A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, M. (org): **USP Fala sobre Educação**. – São Paulo: FEUSP, 2000. pp 34 – 44.
- STOER, S. R: Desocultando o vó das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, S; CORTESÃO, L; CORREIA, J.A: **Transnacionalização da educação**. Da crise da educação à “educação” da crise. – Porto: Editora Afrontamento, 2001.
- TEIXEIRA, L. H. G: Políticas públicas de educação e mudanças nas escolas. Um estudo da cultura escolar. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R.T (org): **Política e Trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 256p.
- WINNICOTT, D. W: **O Brincar e a Realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu & Vanede Nobre – Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.
- VALADARES, J. M: **As formas e a construção da subjetividade em um grupo de professores**: análise de uma prática e seus discursos. São Paulo, 2002a. Dissertação de Mestrado. – Instituto de Física da Universidade de São Paulo.
- _____. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (org): **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. – São Paulo: Cortez, 2002b.
- VALADARES, J. M. & VILLANI, A: Grupo, trabalho coletivo e currículo. II Congresso Luso-brasileiro de Questões Curriculares. **Atas CD-Rom**. – UERJ. Rio de Janeiro, 2004.
- _____. Narrativas de um Professor de Física. Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências. **Atas CD-Rom**. – ABRAPEC: Florianópolis, 2007.
- VASCONCELOS, N: A Qualidade Total acabou? In: GOMES, Álvaro (org): **O trabalho no século XXI**: Considerações para o futuro do trabalho. – São Paulo: Anita Garibaldi; Bahia: Sindicato dos Bancários da Bahia, 2001. 304p.
- VILLANI, A. et al: Contribuições da Psicanálise para uma metodologia de pesquisa em Ensino de Ciências. In: SANTOS, F. M.& GRECA, I. M: **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. pp 323 – 390, 2006. 440p.
- VILLANI, A.; BAROLLI, E: Um esquema heurístico de análise e interpretação da aprendizagem. **ATAS VII EPEF, CD-ROM**, 15 pp. Florianópolis, 2000.
- _____. Os discursos do professor e o Ensino de Ciências. **Pro-posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação: V.17, nº 1 (49), janeiro/abril 2006. pp 155 – 176.
- ZIBAS, D. M.L: A Reforma do Ensino Médio: da Sutileza do Texto à Cruza do Contexto. **Trabalho & Educação**. Nº 8. Revista do Núcleo de Estudos sobre Educação e Trabalho. – Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001.
- _____. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. N(28) Fev/Mar/Abr. – ANPED: Editora Autores Associados, 2005. pp 24-36.