

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NILTON FRANCISCO CARDOSO

**As políticas públicas de educação:**  
adolescentes com trajetórias truncadas

São Paulo  
2012

*“Versão corrigida”*

NILTON FRANCISCO CARDOSO

**As políticas públicas de educação:**  
adolescentes com trajetórias truncadas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

São Paulo  
2012

*“Versão corrigida”*



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

CARDOSO, Nilton Francisco

**As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vitor Henrique Paro (Orientador/USP)

---

Profa. Dra. Bianca Cristina Correa (USP-FFCLRP)

---

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas (UNIFESP)

---

Prof. Dr. Miguel Gonzáles Arroyo (UFMG)

---

Profa. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia (USP-FFCLRP)

---

A

*Gabriela, Mariana e Magali.*

## AGRADECIMENTOS

A produção do conhecimento é sempre produção coletiva. Até mesmo nos momentos de solidão, quando nos recolhemos diante do computador para transcrever registros, analisar dados, sistematizar conhecimento, os outros se fazem presentes.

Meus especiais agradecimentos:

Ao professor **Dr. Vitor Henrique Paro** pelo acolhimento, pelo exemplo profissional e humano, pela orientação acadêmica rigorosa fundamental para a realização deste estudo.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Administração Escolar (GEPAE) pelo indispensável apoio, pelo intercâmbio valioso que tanto contribuíram para a minha formação docente e acadêmica.

Aos professores da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por criarem as condições propícias para que eu pudesse me apropriar do conhecimento necessário ao meu estudo.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela gentileza e por facilitarem nossa vida de estudante com seus serviços imprescindíveis.

Aos companheiros docentes, aos alunos e respectivas famílias das Escolas Municipais Francisco Magalhães Gomes, Professor Tabajara Pedroso e Deputado Renato Azeredo, onde pude, ao longo da minha carreira, aprender o valor do trabalho coletivo na educação.

Aos profissionais, crianças, adolescentes e famílias da Escola Municipal “Anna Guimarães”, que participaram deste estudo, pelo apoio, por se disporem a falar e por abrirem as portas da instituição para esta pesquisa.

## RESUMO

CARDOSO, Nilton Francisco. **As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas**. 2012. 267 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

Esta tese apresenta os dados e análises de uma pesquisa sobre os efeitos das políticas públicas em educação no município de Belo Horizonte sobre alunos cujas trajetórias foram marcadas pelas mutilações impostas pela pobreza e pelas desigualdades sociais. O problema de pesquisa foi elaborado a partir da constatação da presença de crianças e adolescentes envolvidos com o trabalho infantil e juvenil nas ruas da cidade e como alvo de programas educacionais que visam corrigir fluxos e defasagens na aprendizagem. A pesquisa de campo, de caráter qualitativo, foi realizada entre abril de 2009 e maio de 2010. Nesse período, vários espaços, tempos e atividades de ensino, de socialização e de gestão desenvolvidas na escola e no galpão alugado para que as atividades do Projeto Escola Integrada pudessem ser desenvolvidas foram observados. A coleta de dados se deu ainda por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes, agentes culturais, coordenadores, direção da escola, funcionários, pais e alunos do ensino regular e dos projetos educacionais. O roteiro das entrevistas foi organizado com o objetivo de permitir aos sujeitos se expressarem sobre a organização, o funcionamento e a prática docente desenvolvida na escola e nos projetos educacionais. Os dados demonstraram que os espaços escolares eram densamente ocupados, com muitos alunos e atividades. O excesso de alunos e atividades dificultava ou impedia que os objetivos educativos definidos fossem atingidos. O prédio da escola não foi planejado para receber esse excesso. Verificou-se ainda que há uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades sobre a direção e a coordenação pedagógica da escola que, somado à falta de tempo docente coletivo, para formação e planejamento, inviabilizam ações capazes de superar os obstáculos. A coordenação se encontra ainda numa situação de indefinição de papel porque as demandas apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação, as apresentadas pelos professores e as que surgem no cotidiano escolar entre os educandos são contraditórias. Por esse motivo, as relações no interior da escola e com a secretaria de educação ficavam tensionadas. O esforço docente era individualizado, não construíam acordos e nem combinavam estratégias educativas. Com isso, por mais que os professores dissessem que queriam *fazer a diferença* na vida escolar dos alunos, o ensino não deixava de ser “retalhos da realidade desconectados da totalidade” (FREIRE, 2005, p. 65). Os programas que deveriam servir para corrigir as defasagens de aprendizagem dos alunos e lhes oferecer uma educação plena não são universalizados e nem tão pouco são oferecidos de acordo com as condições materiais e pedagógicas necessárias. Dessa forma, as mutilações na vida dos adolescentes continuam se reproduzindo em trajetórias escolares truncadas.

**Palavras-chave:** políticas educacionais, trajetória de vida e escolar, desigualdade social, pobreza, adolescentes, alunos.



## ABSTRACT

CARDOSO, Nilton Francisco. **Public Educational Policies: Teenagers with twisted paths.** 269 f. Thesis (doctorate) – Education College, São Paulo University, São Paulo, 2012.

This thesis presents data and analysis of a research on the public educational policies in the city of Belo Horizonte about students who had their paths marked by the disruptions bound by poverty and social inequalities. The proposition of this research was elaborated from the realization of the presence of children and teenagers involved with child and teenager labor on the streets and as target of educational plans aiming to correct deviations and deficits in their learning process. The field research of qualitative nature was conducted from April 2009 to May 2010. During this period were observed various venues, periods of time and activities of education, socialization and management developed at schools and in a shed which was rented so that the activities of the *Escola Integrada* (Integrated School) project could be developed. The data collection was also done by semi-structured interviews with educators, cultural agents, coordinators, school committees, employees, parents and students of both regular teaching and educational projects. The content of the interview was organized in order to allow the subjects to convey their opinions on the organization, the functionality and the teaching practices developed at the school and with the educational projects. The data has shown that the teaching venues were heavily occupied with many students and activities. The excessive amount of students and activities was either preventing or hindering the fulfillment of the educational goals established. The school building was not projected to receive these excesses. It was yet verified the existence of an overcharge of tasks and responsibilities on the school's pedagogical coordination and on the school committee that, added to the lack of educational collective time for the formation and planning, was obstructing measures that could overcome these obstacles. The coordination is also in a situation of uncertainty of its role because the Belo Horizonte's Education Secretariat's demands, the teacher's demands and the everyday school life's demands of the students are contradictory to each other. For this reason, the school's internal affairs and the school's relation with the Education Secretariat were gaining tension. The teaching effort was individualized; it was not building any agreements and neither compounding educational strategies. Given this situation, even though teachers have declared their wish to make a difference in their students' education, the teaching did not cease to be "scraps of reality disconnected of its whole" (FREIRE, 2005, p. 65) The measures that should correct the learning deficits of students and offer a full education were neither universalized nor offered according to its material and pedagogical needs. For this reasons the disruptions in the lives of teenagers are still multiplying into twisted paths.

**Keywords:** educational policies, life and school paths, social inequalities, poverty, teenagers, students.

## LISTA DE SIGLAS

Ac pate - Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar  
Caics - Centros de Atenção Integral à Criança  
Cape - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de Belo Horizonte  
Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica  
Cieps - Centro Integrados de Educação Pública  
CMT - Centro Mineiro de Toxicomania  
Cras - Centro de Referência da Assistência Social  
CTCA - Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente  
DRE - Departamento Regional de Educação  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
Emag - Escola Municipal Anna Guimarães  
EMPTP - Escola Municipal Professora Tabajara Pedroso  
Fundef - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
Gered - Gerência Regional de Educação  
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IMC - Índice de Massa Corporal  
IVS - Índice de Vulnerabilidade Social  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MG – Minas Gerais  
MT – Mato Grosso  
PA - Pará  
PAP - Projeto de Ação Pedagógica  
PBH - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte  
PCB - Partido Comunista Brasileiro  
PC do B - Partido Comunista do Brasil  
PCM - Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDT - Partido Democrático Brasileiro  
PGRFM - Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima  
PIC - Pampulha Iate Clube  
PIP - Projeto de Intervenção Pedagógica

PMDB-MT - Partido do Movimento Democrático Brasileiro do Mato Grosso

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PR - Paraná

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSDB-SP - Partido da Social Democracia Brasileira de São Paulo

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RS – Rio Grande do Sul

RME-BH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

Sarmu - Secretaria de Administração Regional Municipal

Simave - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SME - Secretaria Municipal de Ensino

Smed-BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SP – São Paulo

TSE - Técnico Superior de Ensino

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UP - Unidade de Planejamento

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 TRAJETÓRIAS DE VIDAS TRUNCADAS.....	19
2.1 Infância e potência.....	19
2.2 A “construção” da personalidade do sujeito.....	22
2.3 Estudos sobre trajetórias truncadas.....	29
2.4 Aspectos positivos nas vidas de crianças, adolescentes e jovens com trajetórias truncadas.....	37
3 ESCOLAS DE DIREITOS E A EDUCAÇÃO PLENA .....	44
3.1 Introdução.....	44
3.2 A origem das escolas de direitos .....	45
3.3 Tomando a Escola Plural como referência.....	53
3.4 A escola de direitos e as trajetórias truncadas .....	69
4 OS NOVOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS TRAJETÓRIAS DE VIDAS TRUNCADAS.....	79
4.1 Introdução.....	79
4.2 O Projeto Floração e o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP).....	80
4.3 A inclusão digital e o kit escolar e literário.....	83
4.4 O Projeto de Ação Pedagógica (PAP).....	86
4.5 As proposições curriculares para a Rede Municipal de Educação .....	87
5 O PROJETO ESCOLA INTEGRADA .....	95
5.1 Introdução.....	95
5.2 Origem e objetivos da escola de tempo integral.....	96
5.3 Experiências recentes de escolas de tempo integral e a Escola Integrada de Belo.. Horizonte .....	101
5.4 Em busca de uma educação integral.....	105
6 AS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTEXTO E COTIDIANO.....	108
6.1 Introdução.....	108
6.2 As políticas públicas liberais, neoliberais e do Estado de bem-estar .....	110
6.3 A sociedade neoliberal e a globalização negativa .....	115
6.4 A vida cotidiana.....	119
7 A PESQUISA QUALITATIVA, A ESCOLA E AS TRAJETÓRIAS TRUNCADAS.....	126
7.1 Introdução.....	126
7.2 A pesquisa a campo .....	127
7.3 A história, a organização e o funcionamento da EMAG.....	130
8 O ENSINO REGULAR NA EMAG - AS TRAJETÓRIAS TRUNCADAS.....	142
8.1 O portão de entrada: crianças e adolescentes chegam à escola.....	142
8.2 Os lugares da escola influenciando os tempos escolar e humano .....	143
8.3 O pequeno pátio e o rico tempo de recreio.....	145
8.4 Outro sujeito e sua trajetória truncada.....	157

8.5 Outras maneiras de agir e resistir .....	160
9. CONCLUSÃO.....	164
9.1. As condições de gestão da escola.....	164
9.2. As relações interpessoais, profissionais e pedagógicas no cotidiano escolar.....	169
9.3 Os programas educacionais de governo vigentes na escola .....	175
REFERÊNCIAS .....	182
APÊNDICE A - O ensino regular na Emag – os trajetos intraescolar .....	191
1 A coordenação: condições desfavoráveis para lidar com as trajetórias truncadas ....	191
2 As salas de aula: algumas possibilidades e limites do ensino .....	200
3 A sala da direção: alguns limites e possibilidades da administração .....	221
4 O acompanhamento da Equipe de Monitoramento .....	224
5 As Reuniões.....	226
APÊNDICE B – Os programas educacionais e as trajetórias de vidas .....	234
1 Introdução.....	234
2 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e as trajetórias truncadas.....	234
3 A Escola Integrada e as trajetórias truncadas .....	243
4 O Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Floração truncada.....	259

## 1 INTRODUÇÃO

Em 1990, o Congresso Brasileiro regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal que determina prioridade absoluta à criança e ao adolescente no atendimento aos seus direitos de cidadãos. Foi aprovado, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). O objetivo era promover transformações na realidade da infância e da adolescência no Brasil, marcada pela exploração econômica e social.

Depois de 20 anos, ainda é comum encontrar crianças e adolescentes desenvolvendo atividades econômicas nas ruas das grandes cidades brasileiras.

Há 10 anos, Walter Ernesto Ud Marques (2001) realizou um estudo sobre o trabalho infantil em Belo Horizonte. O trabalho das crianças se destacou como o principal meio de sobrevivência das famílias pobres participantes da pesquisa. Algumas dessas famílias utilizavam o trabalho infantil como estratégia de sobrevivência há três gerações. O autor acompanhou suas andanças pelas ruas da cidade e identificou que mães moradoras de comunidades da zona sul saíam com seus filhos para pedir esmolas ou vender balas, chicletes, entre outras mercadorias. Algumas delas enrolavam suas crianças pequenas em mantas, faziam lembrar a imagem de Nossa Senhora com o Menino Jesus, para sensibilizar os transeuntes. Outras colocavam os filhos para vender flores, durante a noite, aos casais de namorados que frequentavam os bares da cidade. À distância, elas acompanhavam os filhos, assim tentavam garantir-lhes segurança. Mas, “essas famílias quando vão para as ruas sabem o quanto têm que auferir naquele dia para que possam comer no dia seguinte. Essas pressões recaem principalmente sobre as crianças, as quais se tornam as mais sobrecarregadas na rede familiar” (MARQUES, 2001, p. 41). Tais famílias, diante de suas condições de vida, não conseguem vislumbrar outras saídas menos precarizadas de sobrevivência.

Naquela época, a maioria das famílias pesquisadas não contava com nenhum programa social que pudesse amenizar o impacto da pobreza em suas vidas. Segundo o autor, algumas até dispensavam os benefícios, alegavam que queriam preservar a autonomia e não ficar dependentes do Estado (MARQUES, 2001).

Embora não estivessem abandonadas, não fossem moradoras de rua, essas crianças eram motivos de preocupação social porque parte do seu tempo estava ocupado com o trabalho infantil com vista a garantir o sustento ou a complementação da renda familiar. Com isso – as outras atividades que, na nossa cultura, é próprio da infância e estão expressas nas leis como direito da criança e do adolescente, como frequentar a escola e brincar – tinham

menos importância nas suas vidas, ficavam em segundo plano e, na maioria das vezes, não faziam parte das suas vivências. As brincadeiras, entre as crianças pesquisadas, serviam como meio de convencimento dos clientes. Uma mãe revelou ao pesquisador que seus filhos e sobrinhos, vendedores de chicletes nas noites da capital mineira, inventavam frases com esse intuito: “Chicletes tira gosto de cebola”, “O beijo fica mais gostoso” (MARQUES, 2001, p. 61). O autor informa:

[...] Nem sempre o repertório de brincadeira é suficiente para convencer o freguês. Diante disso, os pequenos trabalhadores apelam para a insistência como forma de dobrar a resistência do cliente até ele se tornar sensível pela situação ou ser vencido pelo cansaço. Nesses momentos, todas as formas de apelações são tentadas, já que saem de casa sabendo que no dia seguinte não terá comida caso não se consiga algum dinheiro. (MARQUES, 2001, p. 61).

O estudo de Marques (2001) apresenta situações típicas de trajetórias humanas que Miguel G. Arroyo (2004) denominou de *truncadas*. São crianças “vítimas das adversas e perversas condições sociais” (ARROYO, 2004, p. 90) que repetem ou se veem obrigadas a repetir trajetórias e histórias das gerações anteriores. E nesse movimento de repetir trajetórias, crianças e adolescentes pobres

não se veem outros, mas tão parecidos com seus irmãos, primos, amigos, vizinhos. Com os seus. Reproduzem percursos tão parecidos com seus pais: minha mãe trabalhava. Eu trabalhei desde pequeno. Talvez sejam outros, diferentes do que nós fomos ou gostaríamos que eles fossem, porém eles se enxergam tão iguais a seu grupo. Tão idênticos a si mesmos que se vêm repetindo numa espécie de destino as mesmas trajetórias das gerações passadas (ARROYO, 2004, p. 91).

Mergulhados nessa situação social, meninos e meninas têm seu campo de visão e de vivência limitado, por isso seus referentes, as imagens que têm da vida e do mundo, cerceiam suas experiências, direcionam e truncam suas caminhadas, deixam-lhes poucas condições para a escolha de outro modo de ser no mundo. Arroyo (2004) lembra ainda que as trajetórias dessas crianças e adolescentes as deixam

bem distante da imagem de criança, adolescente e jovem com que nós os olhávamos. Estávamos tão fechados em nossas imagens que nem queríamos saber se a pobreza existe, se a infância e adolescência mal sobrevivem. Quando se fazem presentes há um sobressalto: mas como é possível! a pobreza existe, a infância errante pelas ruas, a adolescência brigando pela sobrevivência... são reais. (ARROYO, 2004, p. 91).

A expressão *trajetória humana truncada* é utilizada por Arroyo para designar percursos de vidas que foram mutilados, perderam parte importante de experiências que poderiam ter sido vividas. O autor denuncia com essa expressão o fato de muitas crianças e jovens brasileiros se defrontarem com a absoluta falta de perspectiva, quando o normal é a representação da infância e da juventude como expressão do futuro (ARROYO, 2004).

A variedade de situações que provocam mutilações na infância, na adolescência e na juventude brasileira é enorme.

Em junho de 2004, a Secretaria Municipal de Políticas Sociais de Belo Horizonte coordenou uma pesquisa<sup>1</sup> que tinha como objetivo colher dados sobre o trabalho infanto-juvenil na cidade. Esse estudo destacou que o valor da renda obtida pelo trabalhador infanto-juvenil era de grande importância para a família que, na maior parte dos casos, figurava-se como monoparental feminina, não contava com a figura paterna. O estudo constatou, havia ainda muita diversidade de tipo e de jornada de trabalho entre as crianças e os adolescentes, era significativa a porcentagem de famílias assistidas por programas de transferência de renda, e as crianças e os jovens combinavam trabalho nas ruas e frequência escolar; ou seja, numa parte do dia, frequentavam a escola e, na outra, trabalhavam.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) está em vigor há mais de duas décadas. A partir dele, foram criados Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente nos diversos municípios do país, com o objetivo de garantir uma infância e uma adolescência dignas às crianças e aos adolescentes brasileiros. Ocorre, porém, que, para proteger a infância e a adolescência, é necessário mais do que a aplicação da lei, é preciso que as instituições onde esses pequenos cidadãos frequentam tenham os meios materiais, econômicos e sociais, para lhes garantir o desenvolvimento. Os estudos acima citados (MARQUES, 2001; GIL, 2005) demonstram que a infância desamparada encontra-se inserida em famílias também desamparadas que não reúnem os meios necessários para proteger e educar suas crianças e seus adolescentes.

Na década de 1990, alguns municípios brasileiros, na ausência de uma política federal eficiente de combate à pobreza que possibilitasse às famílias as condições mínimas para viver

---

<sup>1</sup> GIL, Arthur Miguel de Oliveira; MAGALHÃES, Edgar Pontes de. *O trabalho infanto-juvenil nas ruas de Belo Horizonte: complexidades e desafios*. In: Pensar BH/Política Social. Edição Especial Trabalho Infantil. Belo Horizonte: Câmara Intersetorial de Políticas Sociais e Secretaria Municipal de Assistência Social da PBH, junho de 2005. O trabalho a campo se realizou durante sete dias de junho de 2005, no hipercentro de Belo Horizonte e corredores de acesso ao centro. Entre as 1099 crianças e adolescentes identificadas em situação de trabalho, 793 residiam em Belo Horizonte. Esses menores foram identificados, conforme sua residência, gênero e idade. Dados como características do trabalho, renda, relações com a família, inserção em políticas sociais (frequência escolar, transferência de renda e projetos sociais) também foram registrados nesse estudo.



com dignidade, criaram o programa Bolsa Escola<sup>2</sup>. Assim ocorreu, no início da década, em Campinas (SP), Ribeirão Preto (SP) e no Distrito Federal; na segunda metade dessa década, a Bolsa Escola foi implantada em outros municípios, como Salvador (BA), Vitória (ES), Boa Vista (RR), Jundiá (SP), Santos (SP), Osasco (SP), Belo Horizonte (MG), Franca (SP) e em alguns estados: Amapá, Tocantins e Amazonas (FONSECA, 2001). Tal política procurou articular o combate à pobreza à melhoria da educação das crianças e dos adolescentes beneficiários. Em alguns desses municípios, a ênfase foi direcionada para o combate ao trabalho infantil. Acreditavam que, desse modo, poderiam combater as várias dimensões da pobreza; ou seja, os seus aspectos material, intelectual e social, ao garantir assim o acesso dos beneficiários aos bens e serviços básicos, ao desenvolvimento cultural, ideológico, científico e político e sua integração no coletivo e participação na sociedade com direitos plenos (ABROMOVAY; ANDRADE; WAISELFISZ, 1998).

Em alguns desses municípios, a implantação da Bolsa Escola esteve a cargo das secretarias de ação social; em outros, das secretarias de educação. Para alguns gestores, o programa deveria se vincular às políticas de assistência social; para outros, às políticas de educação. Mesmo onde o programa esteve sob a responsabilidade da secretaria de educação, como, por exemplo, em Belo Horizonte, o senso comum representou a Bolsa Escola como uma política assistencialista. De acordo com Aldaíza Sposati (2009, p. 13), a Constituição Federal Brasileira de 1988 procurou afiançar “os direitos humanos e sociais como responsabilidade pública e estatal” e “acrescentou na agenda dos entes públicos um conjunto de necessidades até então consideradas de âmbito pessoal ou individual”. A autora afirma que a Constituição Federal inovou quando incluiu a assistência social como política de seguridade social, pois ampliou o campo dos direitos humanos e sociais. Resta, porém, entre outros desafios, especificar a área de atuação da assistência social, o que “significa romper com a hegemônica concepção de que é uma política de atenção aos pobres, aos necessitados sociais, aos frágeis e carentes” (SPOSATI, 2009, p. 14).

A concepção de assistência social que permeia a Constituição Federal não é a de uma política socorrista, “provedora de alguns bens materiais ou, em especial, para situações-limite dos comprovadamente pobres” (SPOSATI, 2009, p. 26). Trata-se de uma concepção de

---

<sup>2</sup> Ao longo dessa década, o Congresso Nacional apreciou o Projeto de Lei (80/91) apresentado pelo senador Eduardo Suplicy (PT-SP), que visava criar o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima (PGRFM). Só em 1996, porém, o Congresso definiu, depois da junção de vários projetos, que o Governo Federal iria conceder apoio financeiro aos municípios que instituísem programa de renda mínima associado a ações socioeducativas (FONSECA, 2001).

assistência social que procura afiançar direitos e aponta para a proteção social do cidadão que fora violentado pela pobreza. Nesse sentido,

a responsabilidade por uma criança que vive nas ruas é da sociedade e não da criança, ou de exclusividade de seus pais. Entregar-lhe uma esmola é reforçar a proposta da campanha do agasalho. O trânsito do âmbito individual para o social é a raiz fundante da política pública que exige seu distanciamento da mediação da benemerência ou da caridade (SPOSATI, 2009, p. 27).

A garantia da renda familiar mínima é necessária, vincular essa garantia à escolaridade é fundamental, mas não bastavam. Era preciso ainda implantar uma escola cidadã capaz de garantir direitos. A década de 1990, além do debate em torno do Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima (PGRFM) e da implantação da Bolsa Escola, fora marcada ainda pela implantação, em diversas redes públicas de ensino do país, de propostas de educação escolar que tinham esse objetivo. Como exemplos, podemos citar a Escola Cidadã da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RS), a Escola Plural da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG), a Escola Candanga do Distrito Federal, a Escola Cabana da Rede Municipal de Belém (PA), entre outras que, de certa forma, dialogaram com a experiência da Rede Municipal de São Paulo durante a gestão do professor Paulo Freire, quando este esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação, no governo de Luiza Erundina entre os anos de 1989 a 1992.

Todas essas propostas se basearam em princípios universais e procuraram contemplar o cidadão e seu direito de acesso à cultura e ao desenvolvimento de sua personalidade. Não eram, portanto, propostas de educação compensatórias destinadas apenas aos pobres nem que desconheciam as particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais dos alunos populares. Foram propostas que consideraram a identidade étnica, de classe, de gênero e o tempo humano e de formação dos seus estudantes.

Esta escola, voltada para a pessoa do aluno, que reconhece sua cidadania, o seu direito a uma educação plena, para ser efetivamente implantada e concretizar seus objetivos, precisaria romper com a estrutura da escola tradicional. Uma escola seriada, meritocrática, que usa a prova para coagir e selecionar alunos, tem um currículo centrado nos conteúdos das disciplinas, rígida e excludente, não consegue garantir o direito do aluno popular a se educar na sua plenitude.

À medida que crescia a presença do aluno popular na escola em todo o período do Ensino Fundamental, e não mais apenas nas suas séries iniciais, aumentava a responsabilidade

dos governos democráticos de transformar o ensino. A partir da segunda metade da década de 1981-1990 e principalmente na década de 1991-2000, com a eleição de frentes democráticas populares em vários municípios do país, seus governantes assumiram o desafio de transformar a escola, atendendo aos anseios dos movimentos sociais e às necessidades e aos direitos das camadas populares.

Para executar uma transformação desse nível numa instituição secular, cuja imagem foi naturalizada, é preciso mais do que uma portaria, uma lei, uma reforma bem formulada. Ora,

seria preciso que seus professores também tivessem a chance de se transformar. Para transformá-los, escola e docentes, seria preciso respeitar as suas experiências, fortalecer a autonomia de cada escola, possibilitando que os sujeitos refletissem, reconstruíssem experiências, transformassem o ensino (CARDOSO, 2011, p. 198-199).

Em Belo Horizonte, antes da implantação da Escola Plural (1995), havia uma tensão nas escolas produzidas a partir dos embates entre docentes que viam a necessidade de transformação do ensino e aqueles que defendiam a manutenção da escola tradicional. Além de produzirem atividades diferenciadas e significativas, esses docentes, que desejavam a transformação do ensino, desejavam romper a lógica excludente que permeava o ensino tradicional e punia apenas os alunos pelos insucessos do processo educacional<sup>3</sup>. Essa tensão, esses embates inspiraram a elaboração do Programa Escola Plural, que foi apresentado à cidade em outubro de 1994<sup>4</sup>.

Por meio do “Caderno Zero” da Escola Plural, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed-BH) apresentou sua concepção de educação, os desafios colocados e os eixos norteadores do programa, que estimularia o cotidiano das escolas municipais no sentido de fazer emergir uma escola de direito, cuja construção dos alicerces iniciara com as *Escolas Emergentes*, anos antes, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) e tinham como autores os docentes.

À medida que as mudanças mais localizadas nas escolas se expandiram pela RME-BH, principalmente quando elas passaram a fazer parte de um programa de governo capaz de provocar mudanças significativas e radicais na educação do município, as forças

---

<sup>3</sup> O movimento dos docentes nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte ficou conhecido como “Escolas Emergentes”

<sup>4</sup> A publicação que apresentou o programa à cidade “recebeu o título *Escola Plural, proposta político-pedagógica*, da Rede Municipal de Belo Horizonte, conhecida também como ‘Caderno Zero’ da Escola Plural.” (CARDOSO, 2011, p. 197)

conservadoras da cidade se manifestaram contra a Escola Plural. Inspirados numa concepção antiquada e conservadora de educação, que se “naturalizou” ao longo da nossa história, os golpes foram aplicados por parte do corpo docente, por profissionais de imprensa e por partidos de direita, inclusive aqueles que, em função de interesses eleitorais e sem visar o interesse comum, passaram a fazer parte da frente política que governava Belo Horizonte. Assim, à cada eleição, crescia a pressão contra o programa.

O processo de desmanche da Escola Plural – como política educacional de governo – foi mais visível a partir do final da primeira metade da década passada (2001-2010).

A partir de então, as políticas educacionais passaram a conviver com outras propostas. Algumas procuraram ampliar o tempo das crianças e dos adolescentes na escola; outras levaram as redes públicas a se organizarem a partir dos resultados das chamadas “avaliações externas”. Esse fenômeno histórico não ficou restrito a Belo Horizonte. Nas cidades onde havia experiências que se organizaram em busca de uma educação plena, as forças conservadoras, ao tomarem como referência uma concepção tradicional de educação, reagiram e procuraram desarticular tais experiências.

Este estudo, porém, parte do princípio de que, apesar dos avanços sociais e educacionais conquistados pela sociedade brasileira nas últimas décadas, há muito que avançar no sentido de se reconhecer as crianças e os adolescentes, públicos-alvo dessas políticas públicas, como cidadãos de fato, principalmente diante do enfraquecimento das experiências mais democráticas e participativas que neste estudo denominamos “escolas de direitos”. Ou seja, a qualidade necessária à educação brasileira deve estar vinculada ao princípio constitucional que visa à educação plena do educando. Para tanto, é necessário que as políticas educacionais reconheçam o educando como sujeito, como ser que possui vontades, desejos, capacidade de expressão e de ação, portanto, digno de poder; que não se limita a ser apenas “ser de necessidades”. É sujeito, ator, construtor de história.

Esta pesquisa investigou uma escola municipal de Belo Horizonte e ofereceu aos indivíduos dessa a oportunidade de se expressar sobre a política pública educacional em execução no município, apontar como ela tem afetado a organização da escola, o ensino e o cotidiano escolar.

O objetivo geral desta pesquisa foi conhecer, analisar e compreender – à luz das políticas públicas educacionais do município de Belo Horizonte – os determinantes sociais, políticos, econômicos e pedagógicos que possibilitam que as trajetórias humanas truncadas se transformem em trajetórias escolares truncadas. Foi objetivo ainda desta pesquisa:

- a) Identificar e analisar a condição de gestão da política pública educacional do município no interior da escola;
- b) Analisar as relações interpessoais, profissionais e pedagógicas entre os diversos indivíduos da escola no cotidiano escolar;
- c) Identificar e analisar os diversos programas educacionais implantados na escola pela gestão do município, bem como, sua capacidade de interferir positivamente na vida escolar dos alunos.

No intuito de atingir esses objetivos, por meio de uma pesquisa qualitativa, foi observado o cotidiano de uma escola da RME-BH, no turno da manhã, entre o final do mês de março de 2009 e o início de abril de 2010. Usamos o recurso do roteiro semiestruturado, entrevistamos a diretora da escola, 8 professores, 3 coordenadores, 5 educadoras da Escola Integrada, 3 pais de alunos<sup>5</sup>, 7 alunos do ensino regular, 13 do Projeto de Intervenção Pedagógica e 7 do Projeto Floração<sup>6</sup>. Várias aulas foram observadas: de 6 professores do ensino regular, 2 professores do Projeto Floração, 1 professora do Projeto de Intervenção Pedagógica e de todas os educadores da Escola Integrada. As observações se deram ainda em vários outros espaços e tempos da escola.

Este estudo está dividido em introdução, nove capítulos e conclusão. No capítulo seguinte à introdução, “Trajetórias de vidas truncadas”, discutiu-se os conceitos de infância, as potencialidades da criança e a construção da personalidade do sujeito. Em seguida, são apresentados alguns estudos sobre crianças, adolescentes e jovens que podem ser caracterizados como indivíduos com trajetórias truncadas, bem como, seu agir positivo diante das diversidades da vida. No capítulo “Escolas de direitos e a educação plena”, apresenta-se uma discussão história sobre o surgimento de programas de governos que procuram implantar nas escolas públicas de diversas cidades brasileiras uma concepção de educação que busca a formação plena do educando. A referência para essa discussão neste estudo foi a Escola Plural de Belo Horizonte. No quarto capítulo, mostra-se os novos programas educacionais da rede municipal de educação e as trajetórias de vidas truncadas apresenta-se os novos programas educacionais implantados na capital mineira na década de 2001-2010. No quinto capítulo, destaca-se a Escola Integrada de Belo Horizonte e se analisa a concepção de escola de tempo integral. No sexto capítulo, dedica-se a contextualizar tais programas e analisá-los ainda a

---

<sup>5</sup> Conversei com vários pais e mães na porta da escola e nas reuniões; a maioria foi gentil, respondia às minhas questões, mas não aceitou gravar entrevista. Algumas pediam para deixar para outro dia; três concederam entrevistas.

<sup>6</sup> Sobre as entrevistas com as educadoras da Escola Integrada e com os alunos, depois de escutá-los, optei por fazer uma roda de conversa gravada com cada um dos 4 grupos, mais ao estilo de um grupo focal.

partir das discussões teóricas sobre a vida cotidiana. No sétimo capítulo, apresenta-se a perspectiva teórica da pesquisa a campo, bem como, os seus instrumentos metodológicos e dados históricos, da organização e do funcionamento da escola pesquisada. No oitavo capítulo, a partir dos dados empíricos, estuda-se o cotidiano da escola pesquisada. O material recolhido durante a observação gerou ainda dois apêndices que descrevem os espaços intraescolares dos estudantes e o funcionamento dos novos programas educacionais implantados na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Na Conclusão, o propósito foi analisar os resultados deste estudo à luz dos objetivos que orientaram a pesquisa, numa tentativa de apresentar alguma contribuição ao tema.

## 2 TRAJETÓRIAS DE VIDAS TRUNCADAS

### 2.1 Infância e potência

O termo “infância”, desde sua origem latina, foi formulado e é geralmente empregado a partir da falta, da ausência da fala. O infante é aquele que não fala. Segundo Marisa Lajolo (1997)

por não falar, a infância *não se fala* e, *não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. É por não ocupar essa primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito no discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida de *fora*. (LAJOLO, 1997, p. 226).

Mais do que definida por fora, mais do que excluída do discurso, a infância é excluída de diversas práticas sociais com a justificativa de não dominar a fala, de não se expressar como se expressa o adulto. Manuel Jacinto Sarmiento (2009, p. 19) disse que “esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”.

Assim, o olhar sobre a infância é revestido de aspectos negativos. Walter Omar Kohan (2009, p. 41) observa que, “por razões de uma falta, a infância ficou de fora, como igual aos deficientes, estrangeiros, ignorantes e tantos outros faltosos”. Kohan (2009) nota que é possível inverter esse olhar e representar a infância a partir do que ela possui e “não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” (KOHAN, 2009, p. 41).

Nessa direção, podemos assegurar que a criança possui características positivas que faz dela um ser de vontade e de poder. Acostumados que somos a ver a infância justamente a partir do que lhe falta, faz-se necessário que especifiquemos melhor sua força, sua positividade. Sonia Kramer (2009), a partir de algumas reflexões de Walter Benjamin sobre sua infância e alguns eixos que ele elencou sobre a nossa maneira de ver as crianças, aponta alguns aspectos da vida das crianças que contribuem para dar visibilidade à força da infância. Inicialmente a autora informa que a singularidade da infância reside no fato da criança criar cultura ao brincar. Ou seja, a criança, ao brincar, nas suas práticas cotidianas, interessa-se, relaciona-se, apropria-se, ao seu modo, da cultura que está ao seu alcance.

[...] Nesse “refazer” reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. A palavra “brincar”, conforme os diferentes idiomas – *spillen, to play, jouer* – apresenta diversos significados: dançar, praticar esporte, encenar uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar. Todos eles se relacionam à produção de um sujeito protagonista de suas ações. É a criança que brinca e, ao brincar, representa e ressignifica o que vive, sente, pensa, faz (KRAMER, 2009, p. 170).

Outro aspecto que oferece visibilidade à força infantil está na sua capacidade colecionadora, de dar sentido ao mundo, de recorrer à memória e narrar sua história. “As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis [...] atribui significados diversos às coisas, fatos e artefatos” (KRAMER, 2009, p. 170-171). As crianças colecionam coisas, objetos, brinquedos, miniaturas e, diferentemente da linearidade dos adultos, recriam o passado quando manuseiam suas coleções.

Um terceiro aspecto diz respeito à capacidade da criança em subverter a ordem estabelecida pelo adulto. As crianças desmontam brinquedos, desmancham coisas, criam novas utilidades para os objetos produzidos pelos adultos. Dessa forma, sua relação com os costumes é crítica, revela contradições e oferece novos contornos à realidade. “Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea” (KRAMER, 2009, p. 171).

Por último, a autora lembra que a criança pertence a uma classe social, a uma etnia, sofre influências culturais do seu grupo social que, por sua vez, sofrem os impactos da sua realidade econômica. Nesse sentido, ao brincar, colecionar e subverter a ordem adulta, as crianças o fazem no limite das condições dadas (KRAMER, 2009).

O fato de pertencer a uma classe social, a uma etnia, a uma cultura, de viver em um determinado território faz com que a infância vivida por uma criança se diferencie daquela infância vivida por outras crianças que tiveram condições diferenciadas. Não há, portanto, uma infância, mas diversas infâncias.

De acordo com Cynthia Greive Veiga (2004), porém, no final do século XIX, a infância foi naturalizada. Estabeleceu-se uma representação única e universalizada de infância.

[...] Esse imaginário pretendeu desfazer as tensões de classe, de gênero e da origem étnico-racial: a criança imaginada é inteligente com potencial para ser bem-sucedida na vida, é branca, é bonita e sua condição de gênero é perpassada pelo referencial masculino em curso, seja menina, seja menino (VEIGA, 2004, p. 78).



Coube à escola o papel de homogeneizar e difundir a infância universalizada e consolidar as diferenças de acordo com o desenvolvimento físico e mental de cada criança, justificando assim o acesso diferenciado que elas tiveram à cidadania (VEIGA, 2004).

Independente do modo como se relacionam com os padrões unilaterais estabelecidos pela escola, as crianças, na lida com o mundo adulto, assimila-o, mas também o recria, produz algo novo a partir do que existe, mesmo que sua “recriação” seja considerada abaixo da expectativa desejada pelos adultos ou permaneça ignorada por eles.

Essa presença, essa força, essa capacidade da criança em se constituir em sujeito de suas ações pode ser denominada *potência*. Trata-se de uma herança natural, no entanto interconectada com a cultura herdada; em diálogo, todavia também em confronto com a realidade que a envolve (BUSS-SIMÃO et.al., 2010).

A *potência* da infância pode ser apresentada de diversas maneiras. Janusz Korczak (1997, p. 77) a representou assim:

Se você é capaz de diagnosticar a alegria da criança, sua intensidade, notará que a maior alegria dela é sempre porque venceu uma dificuldade, atingiu um fim, desvendou um mistério. É a alegria da vitória, a felicidade de se sentir independente, de dominar o mundo, de ver seu próprio poder.

O autor demonstra como esse sentimento de *potência* está presente até mesmo entre as crianças mais pequeninas e não só entre as maiores.

Por que será que ela [criança] procura sair de nossos braços protetores para engatinhar, andar, correr? Uma cena que acontece todos os dias: ele [bebê] corre, afasta-se cada vez mais da babá e vendo que ela está atrás dele, corre mais ainda, embriaga-se com sua liberdade e, perdendo todo senso do perigo, acaba por levar um tombo; se não cai, mas a babá o pega, ele se debaterá como um louco, dar-lhe-á ponta pés, gritará (KORCZAK, 1997, p. 77).

Korczak (1997) não acreditava que essa energia da criança se reduza apenas ao seu aspecto fisiológico. Ele procurava também um fator psicológico. Descreve tarefas que a criança realiza cotidianamente, como o pôr e o tirar de uma meia ou um chinelo, ele explica: “isso não é uma brincadeira, nem um passatempo gratuito, nem uma forma de imitar os adultos. É um verdadeiro trabalho que está fazendo” (KORCZAK, 1997, p. 79).

Na perspectiva de Korczak (1997), o trabalho seria mais significativo para a criança do que o brincar. Segundo Célestin Freinet (1998, p. 188), as crianças brincam “quando não

podem trabalhar.” O trabalho gera na criança o “*sentimento de potência*, o desejo permanente de se superar, de superar os outros, de conquistar vitórias, pequenas ou grandes, de dominar alguém ou alguma coisa” (FREINET, 1998, p. 189-190, grifo do autor). O autor acreditava que “o indivíduo não pode viver com o sentimento de impotência; jamais se acomoda à derrota. Precisa vencer e triunfar” (FREINET, 1998, p. 198). Freinet (1998) nem Korczak (1997) pretendiam reduzir a importância do brincar para a criança. Tampouco defendiam o trabalho como o experimentamos na sociedade capitalista ou o trabalho infantil que mutila a infância e a adolescência pobres contemporâneas. A necessidade de trabalho na criança é

a necessidade orgânica de usar o potencial de vida numa atividade ao mesmo tempo individual e social, que tenha uma finalidade perfeitamente compreendida, de acordo com as possibilidades infantis, e que apresente uma grande amplitude de reações: fadiga-reposo; agitação-calma; emoção-tranquilidade; medo-segurança; risco-vitória (FREINET, 1998, p. 189).

O trabalho, no sentido apresentado por Korczak (1997) e Freinet (1998), refere-se a “uma atividade adequada a um fim” (MARX, 2008, p. 212). De acordo com essa concepção, a criança coloca em movimento as forças naturais do seu corpo, sua potência, e, dessa maneira, apropria-se e se reapropria simbolicamente dos objetos e da cultura ao seu alcance. A criança é, então, sujeito, um ser de vontade e de ação. E o sujeito é uma construção social.

## 2.2 A “construção” da personalidade do sujeito

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei nº 9.394, de 1996 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação é direito de todos, dever do Estado e da família e visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Desde o movimento de emergência dos Estados-Nações, na Europa, o Estado procurou tomar para si a responsabilidade de cuidar da formação dos seus cidadãos. Nos séculos XVIII e XIX, o ensino foi, então, estatizado (PETITAT, 1994). A escola a partir de então passa a ser um território de disputas e tensões. Para as camadas dirigentes, a escola existe, portanto, para, em nome do Estado, colocar em prática seus programas e métodos, cujo objetivo seria educar o aluno de acordo com os interesses vigentes. Dito de outra maneira, em cada sociedade, o ensino é utilizado como instrumento de legitimação de uma ordem social e procura exercer,

conforme os valores das classes dominantes, uma intervenção moral, ideológica e econômica sobre os seus usuários.

As camadas sociais populares, porém, resistem ao controle. Na Europa do século XIX, o movimento operário, as organizações políticas comprometidas com os trabalhadores, além de resistirem, desenvolveram outras concepções de educação e de sociedade e lutaram para colocá-las em prática (MORAES, 2009).

A escola é vista então como capaz de intervir na formação da personalidade dos seus alunos.

Porém, antes de ser aluno ou quando não está na escola, ele é uma criança ou um adolescente. A infância e a adolescência não se restringem a uma fase biológica da vida. Ambas são construções sociais. São, portanto, produções históricas, fundadas na medida em que os adultos, por meio das relações sociais, evoluíram o sentimento não só de infância, mas também de família e de vida privada. Philippe Áries (1981, p. 124), ao analisar a prática dos jogos, no século XIX, observou que era possível “entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classes”. O modo de se relacionar com a infância e com a adolescência sempre esteve vinculado à forma de como elas eram concebidas pelas pessoas. Entretanto, antes de serem concebidas, infância e adolescência existiram no plano real, a partir de circunstâncias reais e não idealizadas. Por isso, é possível dizer que não há uma infância e uma adolescência, mas várias, de acordo com a época, com o lugar e com as condições socioculturais e econômicas.

Se a infância e a adolescência são construções sociais, com a categoria aluno não é diferente. Segundo José Gimeno Sacristán (2005, p. 11, grifo do autor), “o *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência humana [...] que têm o poder de organizar a vida dos não adultos.” Aluno, de acordo com o autor, é uma das muitas categorias para se referir ao indivíduo que não é adulto. Assim, aluno, criança, adolescente, garoto, guri e outros termos similares fazem parte de uma categoria mais ampla que Sacristán (2005) denomina de “menor”, que significa todo e qualquer ser humano que não pertence à categoria dos adultos. Independente da idade, o aluno seria sempre “menor” porque, em processo de escolarização, não é um adulto completo. Em nossa cultura, não há o hábito de escutar os “menores” nem mesmo “para elaborar ou reconstruir a ideia que temos sobre quem eles são” (SACRISTÁN, 2005, p. 12).

Diante dessa representação que se tem dos não-adultos, o discurso se adapta às necessidades e aos interesses dos adultos. Quando usamos o termo “adulto”, não nos referimos unicamente àqueles que lidam diretamente com os “menores”, ou seja, pais e

professores. Segundo Sacristán (2005, p. 14), a ciência também adaptou ao seu interesse o discurso sobre o *menor*: “A primeira tendência da psicologia foi descrevê-lo, normalizá-lo, caracterizando-o; depois foi regulá-lo, desmembrando-o de sua condição social e cultural (e também escolar), dando, ao que mostrava a realidade, o valor de natureza constituída e estável”.

O autor afirma ainda que, ao estudar o *menor*, os cientistas sociais o dividiram em diversas disciplinas cujas contribuições e discursos são incapazes de se relacionarem. Com isso, no seu cotidiano, em que predominam as elaborações do senso comum, o aluno é visto como uma representação descontextualizada e estereotipada. Ele é notado como se incorporasse o próprio discurso dos adultos. Como o aluno é mais do que isso, não é apenas aluno, é menino ou menina, inserido no seu mundo, na sua cultura, portador de desejos, vontades e necessidades. Ele não cabe dentro do discurso, por isso – e não só por isso - reage, contraria, muitas vezes fracassa por agir de modo incompatível com o modelo de aluno. O discurso, então, que surge no chão da escola, permite-se fazer alguma contextualização, enviesada, preconceituosa, diferencia os alunos supostamente bons dos outros, considerados lentos, preguiçosos, bagunceiros, burros, etc.

O fracasso causa um imenso mal-estar. Os diversos programas que chegam à escola – ou que raramente, são elaborados na própria escola – procuram tratar desse mal de acordo com a perspectiva que vê os não-adultos na condição de “menores”. Segundo Denise Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”. Por isso, muitas vezes, as imagens, as representações, são criadas a partir de interesses sociais hegemônicos, simulam o padrão de verdade para encobrir o real.

Por isso o “menor” não tem voz, não é convidado a se pronunciar sobre o fracasso que lhe aflige. Portanto, é pertinente a afirmação de Sacristán (2005, p. 15): “o fracasso escolar preocupa, mas ‘os fracassados’ nem tanto”. As nossas visões de mundo, de sociedade, de educação, de escola, de infância e de aluno reduzem a realidade a um modelo simplificado e incompatível com a complexidade dos problemas e dilemas humanos, deixam muitas vezes os indivíduos em segundo plano.

Ao tratar de escola pública, é preciso considerar, ainda, outro aspecto desse dilema humano. Como vimos, não existe uma infância, uma adolescência. Além de não caberem no discurso, os sujeitos da infância e da adolescência não cabem, geralmente, nas condições socioculturais que geraram o discurso. Este foi elaborado a partir de uma representação de

condição de vida ideal, mais próxima – e nem tão próxima – de um padrão médio e desejável para se viver a infância. Não é o caso da maioria absoluta das crianças e adolescentes que frequentam a escola pública.

A escola pública é a escola do povo, dos alunos populares, sujeitos que, ao não caberem na representação de infância e adolescência predominante na sociedade, são muitas vezes representados negativamente. O ser humano constrói o tempo todo representações e imagens do real. Mas, nesse caso, trata-se de um padrão de representação que visa segregar setores sociais considerados inferiores.

Na maioria das vezes, essa representação é construída dentro da própria escola, sem que se considere sua realidade social. Para Arroyo (2004, p. 86), o “olhar da escola unifica todos: violentos, lentos, indisciplinados, enredados na droga e no crime. Cortamos os pés e a cabeça para unificá-los num preconceituoso protótipo de aluno popular”. O autor afirma, ainda, que suas trajetórias de vida condicionam as escolares.

Independente de ser popular ou da elite, criança ou adulto, toda e qualquer trajetória humana é condicionada pela realidade histórica, na relação com os outros indivíduos e com a cultura. Mas no caso das crianças e adolescentes populares, normalmente, pesa contra elas uma condição de vida que degrada seu percurso humano.

Isso nos remete a uma discussão mais aprofundada sobre a formação da personalidade dos indivíduos. De acordo com Norbert Elias (1994), cada ser humano, para ser gerado, partilhado e, para poder crescer, precisa de outras pessoas.

Segundo o autor, por meio de um processo reticular, as pessoas dialogam, compartilham ideias que tocam e se tocam, moldam e se moldam continuamente umas em relação às outras. Ao longo da vida, ao partir de uma posição única, nessa rede de relações, cada pessoa vive uma história singular (ELIAS, 1994). Na medida em que constrói sua personalidade, o indivíduo desenvolve, então, formas particulares de autorregulação em relação às outras pessoas e coisas, ou seja, objetos, matérias, interesses, assuntos, etc.

Dito dessa maneira, pode parecer que o processo reticular entre indivíduos, inseridos numa sociedade de classes, permeada por inúmeras diferenças e desigualdades, ocorre de modo sempre positivo ou natural, sem traumas para o indivíduo que adquire ou assume uma personalidade. Na obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (2007) adverte sobre o efeito do contexto histórico na produção da personalidade do oprimido. Trata-se de um *eu* dualizado, ambíguo, emocionalmente instável, que hospeda dentro de si os interesses do opressor. Portanto, a personalidade se caracteriza como única, mas não, necessariamente, unitária, totalmente consciente de si, de seus direitos, de seu potencial humano.

Por essa razão, há um grande interesse das elites em manter a escola como está ou modernizá-la conservadoramente, sem que ela deixe de excluir e segregar, fornecendo mão de obra para os diferentes postos e condições de trabalho, e consumidores para as diferentes mercadorias produzidas. Nesse sentido, os projetos de governo, os currículos se caracterizam por serem estáticos, abstratos, capazes de produzir personalidades oprimidas, dualizadas, ambíguas, submissas aos grandes interesses das corporações que controlam a economia e a política no mundo todo. Freire (2007) procurou demonstrar no seu ensaio, no final da década de 1960, que a educação, chamada por ele de bancária não, serve aos interesses do oprimido, homem do povo. O máximo que essa educação pode fazer, e raramente o faz, é transformar o oprimido em opressor. Consciente de si, de seus direitos, de seu potencial humano, na perspectiva freireana, o oprimido deverá agir no sentido de superar a sociedade de classes, dualizada entre opressores e oprimidos.

Outros autores, ao tomarem como referência a perspectiva sócio-histórica desenvolvida a partir do pensamento de Lev Vigotski (OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002; PINO, 2005) também trouxeram contribuições sobre a formação da personalidade da pessoa humana. Para Angel Pino (2005), ao nascer, o bebê humano se encontra em desvantagem em relação aos demais filhotes. Mas, ao longo do tempo e do seu desenvolvimento, ele transforma essa desvantagem em vantagem.

[...] A fragilidade do bebê humano no momento de nascer e a sua insuficiência para sobreviver por conta própria fazem dele, efetivamente, o mais indefeso dos mamíferos. Durante muito tempo – bem mais de aquele que as crias de animais mais próximos do ser humano precisam para adquirir sua autonomia –, a sobrevivência do bebê humano depende totalmente da solidariedade dos seus semelhantes, em particular dos pais (PINO, 2005, p. 43).

Seria justamente essa fragilidade, essa incompletude do ser humano, que faz dele um ser em condições de se desenvolver a partir da relação com outros indivíduos e com a natureza. Segundo o autor, “a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais” (PINO, 2005, p. 46). A criança nasce desprovida dos meios simbólicos para inserir-se no universo cultural. Mas, através da mediação do outro, ela, progressivamente, se insere nesse mundo. Para que a criança tenha acesso, então, à cultura e se desenvolva, ela precisa da mediação dos signos e a de outras pessoas. Oliveira (2001, p. 26) afirma que, de acordo com as concepções de Vigotsky, a *mediação*, entendida como processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, tem um papel central no

funcionamento psicológico. Dessa forma, a relação entre humanos e do homem com as coisas deixa de ser apenas direta. As coisas e os outros da relação, por mais que ela seja indireta, mediada pelos signos, continuam a exercer influência sobre a personalidade e o funcionamento psicológico dos indivíduos. Os signos refletem os objetos e os indivíduos reais. Portanto, as crianças e os adolescentes com trajetórias truncadas têm suas relações mediadas por esses signos. Ou seja, as condições precarizadas de vida e os interesses do opressor estão lá produzindo personalidades dualizadas, emocionalmente instáveis (FREIRE, 2007).

O desenvolvimento humano é possível porque o bebê humano nasce equipado biologicamente para se desenvolver culturalmente (PINO, 2005). Esse ser biológico se transforma em humano na medida em que age sobre a natureza e as coisas. Para transformar a natureza e se transformar, a pessoa precisa dos instrumentos e dos signos. O instrumento é o recurso necessário para que o homem, por meio do trabalho, transforme a natureza em seu favor. Ao transformar a natureza, o homem constrói cultura. A importância dos signos é similar a dos instrumentos de trabalho, porque a utilidade de ambos é análoga. O signo é o instrumento da atividade psicológica. Marta Kohl de Oliveira (2001) lembra que Vigotsky chamou os signos de *instrumentos psicológicos*. Enquanto os instrumentos de trabalho são elementos externos aos indivíduos, “os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo” (OLIVEIRA, 2001, p. 30). Se os primeiros potencializam a ação do homem sobre a natureza, os segundos tornam a memória humana mais poderosa, mais eficiente. O homem é capaz, então, de representar mentalmente os objetos reais, sem necessidade de relacionar-se com eles de forma direta. O homem desenvolveu assim a capacidade de tornar presente os objetos ausentes. Esse poder de representação faz com que o homem se torne capaz de imaginar, planejar, desenvolver intenções.

Ora, os homens realizam suas intenções por meio do trabalho. Segundo Marx (2008, p. 211),

o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defrontando-se com a natureza como uma de suas forças, põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Trabalho é, então, a ação do homem sobre a natureza, que materializa seus planos, ou seja, suas intenções representadas. Tratamos aqui, porém, do homem genérico. Se o contextualizamos na sociedade capitalista, em nossa época, saberemos que nem todos conseguem planejar, quanto mais materializar seus planos, suas intenções. Geralmente *o movimento das forças naturais do corpo* do homem simples está a serviço de outrem. Pior: não conseguem se movimentar ou se movimentam precariamente de modo subumano, em troca das migalhas que o manterá sobrevivendo. Nesse contexto, a infância e a adolescência truncadas são cerceadas e não podem ser representadas ou ser representação do homem genérico.

Essa produção material, possível por meio do trabalho, e a produção simbólica, viável através da representação, são nada mais que cultura, de acordo com Vigotsky (apud PINO, 2005). Ao longo da história e do desenvolvimento cultural, a sociedade se torna cada vez mais complexa, faz com que as atividades e as funções de um homem adulto se tornem também cada vez mais desenvolvidas.

O processo de desenvolvimento cultural pelo qual passou e passa a humanidade demanda e possibilita a cada pessoa o desenvolvimento de sua personalidade, limitada, é óbvio, pelas exigências da nossa sociedade hierarquizada e dualizada.

Segundo Marta Kohl de Oliveira e Edivaldo Teixeira (2002), esse processo está relacionado a três fatores: 1) a etapa de vida em que se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre; 3) as experiências particulares privadas de cada um e dos seus coletivos e que não se generaliza. O primeiro fator introduz certa homogeneidade entre todos os seres humanos que se encontrem em determinado ciclo de vida; o segundo fator introduz certa homogeneidade entre aqueles que têm em comum o fato de viver em uma mesma cultura, no mesmo momento histórico e dentro de um determinado grupo social; o terceiro fator é idiossincrático, produz a irrepetibilidade do desenvolvimento psicológico.

A criança e o adolescente, na condição de aluno, são sujeitos em desenvolvimento, frequentam a escola para serem educados do ponto de vista escolar, portanto, deveriam ser educados na sua integralidade. Para isso, seria necessário reconhecer sua condição de sujeito, ator, ser de vontade, cuja personalidade fora construída na relação com os outros seres humanos a partir da cultura disponível no seu tempo, no seu meio sociocultural, para sua idade. Mesmo o aspecto idiossincrático, o modo particular e pessoal de agir e reagir em relação ao que acontece ao seu redor é um aspecto desenvolvido de acordo com as condições dadas.



Portanto, para que as crianças e os adolescentes sejam educados na sua plenitude, as escolas deveriam estar equipadas e estruturadas suficientemente para oferecer aos seus alunos uma educação à altura, capaz de lhes possibilitar o seu desenvolvimento integral. Equipar e estruturar a escola para atingir tais objetivos não é consequência de atos espontâneos. A direção da escola e o poder público precisam apontar com clareza esses objetivos, organizar-se e organizar a escola para atingi-los. Como afirma Paro (2006, p.18), no seu sentido geral, “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Nesse sentido, os esforços do Estado precisam ser coerentes com este fim: o desenvolvimento integral do educando.

A trajetória de vida truncada de uma criança ou de um adolescente pode explicar o seu modo de se comportar na escola, mas não pode servir de justificativa para não educar plenamente as crianças e os adolescentes. Quando um educando deixa de aprender os conhecimentos escolares, de ter uma socialização com seus pares de idade no seu tempo de formação humana, com sua cultura, identidade de gênero, etnia e classe, a sociedade, o Estado, a escola e o adulto fracassam juntos. Não é civilizado transferir a responsabilidade para a vítima ou para sua família. Nem é correto inculpar docentes.

As péssimas condições de vida das nossas crianças e nossos adolescentes continuam em processo de reprodução na sociedade brasileira e, conseqüentemente, influenciando na formação da sua personalidade e mutilando a infância e a adolescência. Como vimos, nenhum ser humano admite viver com o sentimento de impotência (FREINET, 1998), ninguém quer viver para sofrer, para ser derrotado e humilhado. Se as condições de vida do indivíduo são impeditivas ou se lhe roubam direitos, esse, sendo sujeito, reage, constrói outros aprendizados, outros saberes, mesmos que não tenham o reconhecimento e a chancela da sociedade.

### **2.3 Estudos sobre trajetórias truncadas**

Ao usar a expressão *trajetória truncada*, temos como objetivo explicitar as péssimas condições de vida de muitas crianças e adolescentes que estão entre nós, seja nas salas de aula das nossas escolas públicas ou nas ruas das diversas cidades do país. Assim como existem na sociedade representações predominantes e naturalizadas de infância, de educação, de escola, de família, há também uma representação predominante e naturalizada de trajetória de vida.

Por mais que o percurso de vida truncado se caracterize pela precariedade e pela mutilação, continua a ser uma trajetória de vida e precisa ser analisada como tal.

O indivíduo que chegou à vida adulta passou pela infância, pela adolescência, acumulou experiências e aprendizagens. Formou sua personalidade na relação com os outros e com o mundo. É, pois, um homem um ser coletivo. Sua trajetória de vida mesmo que mutilada, alvo de interdições, e, justamente por isso, produziu um sujeito histórico. Portanto, ele está aí entre nós, é um de nós e deveria ser reconhecido e tratado dessa forma.

No entanto, por mais que esse indivíduo de trajetória truncada seja capaz de viver e viva de modo positivo, o olhar dirigido sobre ele é produzido a partir de uma representação social carregada de aspectos negativos. E como já salientamos, as representações sociais têm o poder de direcionar nossas interpretações e guiar nossas decisões (JODELET, 2001). Por isso, o tratamento – as políticas públicas a ele destinadas – tende, em algum nível ou momento, a sofrer as influências negativas dessa representação social.

Nesta sessão, apresentaremos alguns trabalhos que abordaram trajetórias truncadas para aprofundar a análise sobre algumas dimensões dessas infâncias e adolescências.

Ao retomar o estudo de Walter Marques, temos o caso de uma adolescente de 14 anos que procura apresentar ao autor os motivos para trabalhar na rua: “Porque minha mãe precisa. Se a gente não trabalhar, a gente passa fome.” A mãe, em outra oportunidade declara: “Essa casa, eu tirei na rua” (MARQUES, 2001, p. 44.) Para não passar fome, para manter a casa e ter um teto onde viver, essa adolescente e seu grupo familiar se expõem às várias situações de perigo. Marques (2001, p. 73) afirma que os sujeitos de sua pesquisa “depararam-se com circunstâncias ameaçadoras para sua dignidade pessoal e para a própria vida: rapto, estupro, assalto, furto, brigas, humilhação, assédio sexual, prostituição, tiroteios e atropelamentos por veículos”.

Observa-se que a margem de decisão e de escolha para esses sujeitos é mínima. Não há por que e nem como elaborar um reflexão mais profunda sobre a legalidade e as consequências do trabalho infantil. A mãe e a adolescente agem “naturalmente”. Para viver, alimentar-se e ter um abrigo utiliza-se do trabalho infantil ou sede às ameaças. Ou seja, existe sempre a possibilidade de que esses sujeitos se envolvam com droga, narcotráfico, prostituição ou roubo. Marques (2001) relata que nem todas as crianças e adolescentes pesquisadas se envolveram com o mundo do crime. A sua hipótese é que

a presença protetora e cuidadora da mãe, as orientações expressas pela figura materna e pela figura paterna (quando este exerce a paternidade), os valores morais e

religiosos repassados pela família, a disciplina familiar e os próprios recursos organizados a partir da subjetividade de cada sujeito, contribuíram para que alguns desses pequenos trabalhadores e seus irmãos não caíssem na “balança da morte”, tal como foi interpretado por um dos adolescentes entrevistados (MARQUES, 2001, p. 85).

Por um lado, embora consigam manter-se afastadas do mundo do crime, de colocar em prática certo grau de protagonismo, a opção que fazem, ao optar pelo trabalho infantil, também é prejudicial porque impede essas crianças e esses adolescentes de frequentarem a escola em igualdade de condição com os demais alunos. Com isso, acumulam desvantagens em relação à aquisição do conhecimento necessário para enfrentar as adversidades da vida. Por outro, não há como negar que muito dessas crianças, desses adolescentes e suas respectivas famílias, além de sofrerem com os diversos tipos de privações, acabam aprisionadas nas armadilhas da pobreza e se veem obrigadas a se resignarem (BRONZO, 2009).

O percurso dessas vidas é marcado, assim, por altos e baixos, por pequenas vitórias, mas, quase sempre, por perdas muito significativas. Quando são assistidas por alguma política que as protegem, que as permite viver acima da linha de extrema pobreza, essas famílias conseguem reduzir os riscos aos quais estão expostos.

Em estudo anterior (CARDOSO, 2003), investigamos 11 crianças assistidas pelo Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte e constatamos que a maioria vivia em famílias cujas mães, por meio do trabalho precário e com o benefício do Programa, criavam sozinhas os filhos, sem a companhia ou qualquer tipo de apoio da figura paterna. Uma das crianças, uma menina de nove anos de idade, antes de ser beneficiada pela Bolsa Escola, ajudava a compor a renda da família pedindo esmolas nas ruas da cidade. Verificamos, embora as mães e as crianças bolsistas afirmassem que a vida havia melhorado com o recebimento do benefício, que suas vidas ainda eram miseráveis. Mas, foi possível verificar que essas famílias não recorriam mais ao trabalho infanto-juvenil para garantir a sobrevivência. A vida melhorou, as crianças e suas mães passaram a se alimentar e a vestir melhor, superaram a linha da pobreza extrema, pelo menos enquanto se mantiveram incluídas no programa, porém se mantiveram muito próximas desse limite.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Utilizamos o termo “pobreza extrema” como sinônimo de indigência. De acordo com Ricardo Paes de Barros, Ricardo Henriques e Rosane Mendonça (2000, p. 23), a linha de indigência ou pobreza extrema “refere-se somente à estrutura de custos de uma cesta alimentar”. Portanto, é indigente quem não tem renda suficiente para o consumo calórico mínimo. “A linha da pobreza é calculada como múltiplo da linha de indigência, considerando os gastos com alimentação [...] vestuário e transportes.” Existem, assim, vários níveis de pobreza, além da pobreza extrema.

É sabido, porém, que o trabalho infantil não é o único risco que atormenta esses indivíduos. Ao analisar o risco de adolescentes se envolverem com as drogas, Antônio Sérgio Gonçalves (2010, p.87) verificou que

não há necessidade de uma psicopatologia para justificar a predisposição às drogas. As formulações de uma vivência com conflitos estabelecida entre as condições disponíveis na cultura e as exigências de trabalho psíquico configurariam esse campo de maior vulnerabilidade para os adolescentes em relação às drogas. (GONÇALVES, 2010, p.87)

O autor chama atenção para a ambivalência da sociedade que oferece aos indivíduos vários elementos que estimulam o uso de drogas, principalmente as denominadas lícitas, como o álcool, mas, que também, trata com discriminação os dependentes (GONÇALVES, 2010). Ao observar adolescentes e jovens viciados que frequentavam as ruas do centro de São Paulo, o pesquisador testemunhou a difícil luta desses indivíduos para se livrarem das drogas. Aos dependentes químicos, faltam apoio, recursos e políticas públicas. As ações a eles direcionadas geralmente estão nas mãos de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e instituições religiosas. Logo, o atendimento sofre com a descontinuidade.

A combinação entre adolescência, pobreza e drogas, eventualmente, culmina em atividades criminosas. Carmem Andréa da Silva (2003, p. 17), ao analisar trajetórias de jovens em conflito com a lei, em Belo Horizonte, verificou que, por ser menos frequente a presença de adolescentes das classes médias nas instituições de internação ou prisionais, criou-se, “no plano teórico e ideológico, a ideia de que o crime anda de mãos dadas com a pobreza”. Em busca de se afastar da associação automática que vincula pobreza e desvio de comportamento, a autora defende que a inserção no mundo do crime se dá a partir de um conjunto de posições no qual os indivíduos se movem, de uma posição à outra, até chegar à criminalidade.

Portanto, o risco de um indivíduo se envolver com o crime e com a droga independe do seu nível socioeconômico ou do seu perfil psicopatológico. No entanto, simbolicamente, o criminoso e o drogado estão fortemente vinculados ao pobre. Então, mesmo que não sofram as consequências legais de tais práticas, o fato de ser pobre, em situações específicas, gera na sociedade atitudes de reserva e discriminação. Segundo Arroyo (2009, p. 17), “nas décadas de 1990 e de 2000, pioraram tanto as condições de sobrevivência, que essa infância-adolescência passou a ser temida e rotulada de ameaçadora, violenta, indisciplinada, sem limites”.

Esse rótulo gerou impactos sobre a vida escolar dessas crianças e desses adolescentes, colocou em dúvida sua condição de sujeitos de direitos. “A sociedade e a mídia passaram a

exigir das escolas o aprendizado dos deveres, dos limites, das disciplinas e controles” (ARROYO, 2009, p. 17). Por ser a educação das crianças e dos adolescentes o motivo de existir da escola, é normal que a escola e a pedagogia se sintam interrogadas pelas condições de vida dos seus estudantes. Mas, sob a pressão da mídia e da sociedade, diante das condições precárias de trabalho, da falta de tempo docente coletivo nas escolas, os docentes perdem a liberdade de responderem às interrogações de modo autônomo e sedem, na maioria das vezes, às pressões. Em condições adequadas, é possível que os professores respondessem a essas questões de outro modo. Provavelmente do modo como afirma Arroyo (2011, p. 64): “Com profissionalismo ético, tudo inventam para não truncar seus percursos nem frustrar suas esperanças de felicidade. Sabem que em sua responsabilidade profissional estão em jogo vidas tão precarizadas”.

Para além do risco de se envolverem com o mundo das drogas e do crime, do medo que o pobre gera nos não-pobres, existe outra questão que afeta a adolescência e a juventude pobres. É o problema da segregação espacial, comum principalmente nas grandes cidades brasileiras. Fernando de Oliveira Mendonça (2005) comparou as visões de mundo de dois grupos de jovens em Belo Horizonte. Um grupo de jovens moradores de um bairro de periferia da cidade e outro de moradores de um bairro considerado nobre. O autor, além de identificar os contrastes de ofertas culturais e materiais de cada região, investigou o capital cultural e material disponíveis nos lares dos participantes do estudo. Enquanto os jovens da periferia têm acesso restrito a poucos canais da TV aberta, à Internet e aos livros, os outros jovens têm amplo acesso. Mendonça (2005) afirma, então, que essas diferentes possibilidades econômicas, sociais e culturais interferem na maneira de cada indivíduo ver o mundo. Ao considerar que as representações, os valores têm o poder de direcionar as atitudes dos indivíduos, podemos afirmar que as condições econômicas, sociais e culturais disponíveis a esses jovens influenciam o modo como eles se relacionam com o mundo e com os outros indivíduos.

Ao analisar o lazer e o tempo livre dos jovens brasileiros, a partir da pesquisa nacional *Retratos da Juventude Brasileira*, realizada em dezembro de 2003, Ana Karina Brenner, Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2008, p.179) ratificaram e ampliaram as conclusões acima.

Pode-se afirmar com segurança que, além das desigualdades regionais entre pequenas e grandes cidades no quadro de distribuição de equipamentos culturais, há, no interior dos municípios, desigualdades tão ou mais brutais. Nas médias e grandes cidades brasileiras, as periferias, os bairros populares, os morros e as favelas são verdadeiros desertos de equipamentos culturais; ainda que a média de equipamentos seja elevada, estes se encontram concentrados em centros culturais de difícil acesso

físico e simbólico aos setores populares. (BRENNER, DAYRELL e CARRANO, 2008, p. 179).

A análise desses autores sobre a juventude brasileira revelou ainda que “os jovens das camadas populares, que deveriam ser os sujeitos privilegiados de ações culturais, são exatamente aqueles que têm menos acesso a tais projetos” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 180). Entre os jovens com renda familiar de até dois salários mínimos, apenas 8% alegam que tiveram acesso a um projeto cultural. Entre os jovens com renda familiar acima de dez salários mínimos, o índice é de 23%.

Esses autores (BRENNER, DAYRELL e CARANO, 2008) chegaram à seguinte conclusão:

Os contrastes socioeconômicos da sociedade brasileira se manifestam eloquentemente na desigualdade do tempo livre juvenil e no precário acesso a bens, serviços e espaços públicos de cultura e lazer da maioria da população juvenil. Num quadro de profundas restrições orçamentárias tanto das famílias como do Estado, a cultura e o lazer são frequentemente vistos como algo supérfluo ou mesmo privilégio de poucos. (BRENNER, DAYRELL e CARRANO, 2008, p. 210)

Seus estudos ajudam a compor o cenário que Arroyo (2004) chama de “indecente”. Tais condições socioeconômicas e culturais além de interferirem nas escolhas cotidianas que esses indivíduos fazem ao longo da vida, quando não os impedem de escolher, produzem trajetórias humanas que, por sua vez, condicionam as escolares (ARROYO, 2004). Ou seja, a realidade escolar das crianças e adolescentes das camadas populares tem relação com a realidade social.

Em 2002, durante a coleta de material para pesquisa de Mestrado (CARDOSO, 2003), observamos o cotidiano escolar de crianças pobres de 8 a 11 anos de idade em duas escolas municipais de Belo Horizonte, algumas assistidas pelo Programa Bolsa Escola Municipal.

Em vários momentos, observam-se as crianças vestidas com roupas puídas, descosturadas, zíper com defeito, parco material escolar, cadernos sem capa. Na própria pele, se veem as marcas da pobreza. Pés e pernas trincados pelo frio e pela poeira; são meninos e meninas que chegam com fome, com dores, como a mão do Jônatas, machucada e infeccionada pelo corte do cerol, ou que vivem sob efeito de medicamentos. Algumas crianças comparecem às aulas com os cabelos malcuidados; outras têm baixa frequência escolar e várias participam pouco das atividades. Mas elas, com os recursos que têm, vão à escola, onde brincam, estudam e aprendem (CARDOSO, 2003, p. 83).

Durante três meses, foi acompanhada a vivência escolar dessas crianças nos seus vários espaços, principalmente na sala de aula, com acesso às carteiras dos alunos, aos seus cadernos e às suas atividades. Presenciou-se a participação da turma nas diversas atividades ministradas pelas professoras que, coerentemente com o projeto da escola, procuravam desenvolver uma prática inclusiva. O desempenho escolar das crianças era, porém, variado. Algumas aprendiam mais, outras menos. Várias cenas, situações, dificuldades de aprendizagem e de relacionamento revelavam o quanto suas vidas eram difíceis, truncadas.

Essa situação de dificuldade das crianças das camadas populares na escola não é um fenômeno novo. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, por exemplo, estudou na literatura brasileira a realidade de crianças pobres no início da industrialização<sup>8</sup> no Brasil. Segundo sua análise, “os contos e romances indicaram, como principal elemento de análise da vida das crianças pobres na escola, o caráter excludente do sistema de ensino”. A expansão da escolarização no país foi “controlada, isto é, discriminatória, seletiva e excludente” (TOZONI-REIS, 2002, p. 105). Em consequência, as várias crianças que tiveram acesso à escola não conseguiram nela permanecer. Percebe-se com isso que o percurso truncado na escola não se deve unicamente à dificuldade do indivíduo em se adaptar à lógica da escola, mas ao caráter contraditório do processo de escolarização desse público.

Cynthia Veiga (2010), ao investigar os conflitos e tensões gerados com o processo de inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, na província de Minas Gerais, no século XIX, durante o Império, identificou o mesmo caráter contraditório apontado por Tozoni-Reis, no século XX. O Estado estabeleceu a obrigatoriedade da frequência escolar, no entanto não criou as condições necessárias. A inserção escolar nessas condições criou uma série de conflitos que se manifestaram de diferentes maneiras, tais como, embates entre famílias, professores e gestores do ensino. Os motivos, porém, “foram de toda ordem, acrescentando-se ainda a total precariedade material da escola, com a ausência de material escolar, livros, bancos, além da falta de prédios escolares apropriados” (VEIGA, 2010, p. 19).

Luciano Mendes de Faria Filho e Irlen Antônio Gonçalves (2004) também analisaram o processo de escolarização e obrigatoriedade escolar em Minas Gerais entre os anos de 1835 e 1911 de crianças com idades entre 7 e 13 anos<sup>9</sup>. Os autores verificaram que, ao longo do tempo, o argumento daqueles que eram contrários à obrigatoriedade escolar tornava-se cada vez mais refinado. Apesar da precariedade das escolas e da falta de funcionários, a

---

<sup>8</sup> A autora se refere ao período entre os anos de 1885 e 1955.

<sup>9</sup> A introdução da obrigatoriedade escolar elementar na Província de Minas Gerais ocorreu em 1835 com a Lei nº 13. (FARIA FILHO e GONÇALVES, 2004).

responsabilidade pela não-matrícula das crianças recaía sempre sobre as famílias; na melhor das hipóteses, sobre as dificuldades impostas por sua condição social. Nos anos 80 do século XIX, predominou nos discursos políticos “uma perspectiva muito pessimista a respeito da possibilidade de se tornar obrigatória a instrução elementar” (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2004, p. 176-177).

A Constituição Republicana de 1891 deixou a cargo dos estados a responsabilidade de implementar ou não a obrigatoriedade escolar. À Federação caberia apenas o papel de animar tais iniciativas. Faria Filho e Gonçalves (2004, p. 177) observam que “menos do que uma questão que opunham conservadores e liberais, ou monarquistas e republicanos, opunham, em boa parte, os partidários da maior ou menor presença do Estado na cena social e na garantia de direitos sociais”.

Na última década do século passado, a fórmula de ampliar o ensino regular no país com mínimo investimento ainda era usada. Segundo Marília Ponte Spósito (2008, p. 97), nas duas gestões do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve aumento da oferta de vagas nas escolas públicas, mas as políticas educacionais desenvolvidas eram desprovidas “de qualidade e de condições materiais e humanas de funcionamento adequadas para as unidades escolares”. Ao partir do princípio de que não havia insuficiência e sim mau uso das verbas, o governo Fernando Henrique Cardoso reduziu os recursos destinados à educação, provocou alterações nos currículos e providenciou medidas de correção de fluxo com o intuito de reduzir as evasões e reprovações. Walter Garcia (2008, p. 127) lembra que esse modelo de gestão e financiamento da educação pública está longe de ser eficiente, que os “orçamentos votados não são cumpridos integralmente, programas são abandonados ao sabor dos interesses imediatos”.

José Marcelino de Rezende Pinto (2008) calcula que, para garantir uma escola básica de qualidade, o Brasil precisaria investir em torno de 7,4% do PIB<sup>10</sup>, aproximadamente o dobro do percentual aplicado em 2006.

Os estudos de Spósito (2008); Garcia (2008) e Pinto (2008) informam que a década de 1990 fora marcada por um modelo de educação básica em nível federal que repetiu, de certa forma, o mesmo modelo contraditório de ampliação do ensino visto em outros períodos da nossa história. Com isso, a possibilidade de amenizar os efeitos de uma trajetória humana truncada sobre a trajetória escolar fica bastante reduzida.

---

<sup>10</sup> Os cálculos foram feitos com base nos dados do ano de 2006.



Os alunos que foram objeto deste estudo se caracterizam como indivíduos aos quais são impostas trajetórias de vida *truncadas*. São alunos pobres que vivem em regiões também pobres da cidade de Belo Horizonte; na escola também realizam trajetórias *truncadas*. Marcos Cezar de Freitas (2005) inferiu que os alunos pobres, também denominados alunos rústicos, arcaicos e primitivos, são vistos e tratados como pessoas de segunda e terceira categorias que desequilibram o desenvolvimento.

Por essa razão, tornaram-se alvos de políticas sociais e educacionais que, ao prometerem retirá-los dessa situação, deixaram-nos abandonados à própria sorte. Freitas (2005, p. 11), ao tomar como referência alguns estudos, procurou demonstrar que,

desde o final da Segunda Guerra Mundial, as políticas para o desenvolvimento produziram mais fome quando atuaram sobre a desnutrição; mais poluição quando atuaram sobre a natureza; mais miséria quando instituíram a competitividade como estratégia capaz de dar às assim chamadas “populações alvo” (ou seja, nós e nossos homens “de segunda” e “de terceira”) recursos para que obtivessem condições de participar de um desenvolvimento considerado plausível e aplicável em qualquer lugar e circunstância.

No seu livro *Alunos rústicos, arcaicos & primitivos: o pensamento social no campo da educação*, publicado em 2005, Marcos César de Freitas analisou situações, movimentos e políticas destinadas aos pobres e afirmou que “o pobre é objeto de considerações [...] com as quais o imperativo da adaptação e da ‘higienização’ indicam o que é necessário fazer para que se tenha um lugar ‘preparado’ às demandas de um mundo global” (FREITAS, 2005, p. 16, grifo do autor).

O modelo de ensino e de ampliação da escolarização implementado durante os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso apontam traços que reforçam a desconfiança em relação aos seus propósitos, que se aproximam muito mais da preparação das novas gerações para o mercado do que para viver de forma plena e autônoma.

Apesar das condições adversas, dos limites estreitos a que são submetidos nos momentos de escolhas e decisões, de se resignarem, de reduzirem o seu grau de protagonismo, existem reações entre essas crianças, adolescentes e jovens. Eles buscam prazer, vitórias, possuem princípios e valores, estão impregnados do mesmo *sentimento de potência* comum em qualquer ser humano. Há aspectos positivos em suas trajetórias que podem e devem ser abordados.

## 2.4 Aspectos positivos nas vidas de crianças, adolescentes e jovens com trajetórias truncadas

É muito mais comum encontrar na literatura científica ou ficcional relatos sobre os aspectos negativos presentes na trajetória humana dessas crianças, adolescentes e jovens que são alvo das mutilações que a sociedade de mercado lhes impõe. No entanto, os aspectos positivos existem e são eles que permitem que essas trajetórias de vida, apesar das mutilações, se efetivem. O estudo de Marques (2001), por exemplo, está recheado de situações e ações positivas das famílias e das crianças que sobrevivem do trabalho infantil. A maioria daquelas famílias estudadas recrimina o roubo, algumas dispensam o benefício de programas de renda mínima, várias evitam o caminho do crime, da droga ou da prostituição (MARQUES, 2001) e, por meio do trabalho das crianças, organizam a vida do grupo de um modo que pode ser considerado autônomo. Diante das condições dadas, de acordo a estreita margem que lhes permite fazer escolhas, podemos afirmar que essas famílias fizeram, no mínimo, a opção “menos pior”.

No estudo de Marques (2001) ou nos contos e romances analisados por Tozoni-Reis (2002), encontram-se vários relatos de como as famílias pobres se reorganizam, constroem modelos alternativos ao modelo conjugal nuclear, às vezes centrado unicamente na figura da mãe, outras incorporando novos membros, mas sempre com o objetivo de se protegerem mutuamente. Os romances de José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado ou Guimarães Rosa, entre outros, revelam vidas miseráveis, mas de sujeitos que resistem à miséria, que criam estratégias para superar as adversidades (TOZONI-REIS, 2002).

Esses personagens que lutam por uma vida melhor podem ser encontrados também no mundo não-ficcional. Maria José Braga Viana (2007) estudou sete casos de longevidade escolar em famílias populares em Minas Gerais. Os sete jovens, cinco mulheres e dois homens, eram oriundos de famílias com dificuldades econômicas, com pouca escolaridade e os pais exerciam ou exerceram, enquanto ativos, ocupações predominantemente manuais. André, por exemplo, era, na época da pesquisa, um jovem negro de 26 anos, filho mais velho de uma família de oito filhos que migrou do Vale do Jequitinhonha para a região metropolitana de Belo Horizonte. O avô materno e os avós paternos eram analfabetos. O pai valorizava o trabalho mais do que a escola. Quando André fez 15 anos de idade, o pai exigiu que ele trabalhasse.

Apesar das condições desfavoráveis, inclusive familiares, o jovem conseguiu construir uma trajetória escolar inesperada e frequentava, na época, o curso de economia na

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Viana (2007) aponta de forma sucinta os seguintes “traços” que teriam contribuído para compor o quadro de sucesso escolar de André:

uma desvalorização das origens, que tem como ponto nevrálgico a questão do trabalho; referências de outro universo sociocultural que tiveram origem numa convivência duradoura e forte com colegas da classe média; concepções básicas de mundo que apontam para a possibilidade de transformação da vida; uma autodeterminação imbatível de manter-se na escola, como meio privilegiado de não reproduzir a história dos pais . (VIANA, 2008, p. 85).

Nos demais casos, os personagens, para manterem-se na escola, com exceção de Helena, que foi estudante em tempo integral e cursou medicina na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tiveram de se defrontar com a questão do trabalho. Segundo Viana (2007), o caso mais sério foi o de Catarina, pedagoga, que na época da pesquisa tinha 40 anos e fazia o curso de especialização em Psicopedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Catarina teve muita dificuldade para manter-se estudando devido às condições desfavoráveis de trabalho, principalmente no que diz respeito à duração da jornada. Aos 17 anos, quando cursava as séries iniciais do antigo ensino primário, a jovem quase interrompeu sua escolaridade.

[...] Ela poderia ter interrompido definitivamente os estudos naquele momento, aos 17 anos, sem concluir sequer a 4ª série, não fosse a atitude decisiva (lúcida, talvez?) de sua professora, que lhe ‘facilitara’ o diploma, mesmo sem que ela tivesse se submetido aos exames de recuperação requeridos (VIANA, 2007, p. 230).

Os casos de longevidade escolar analisados por Viana (2007) podem ser classificados como de indivíduos que, de acordo com alguns autores (MARQUES, 2001; SPOSATI, 2009), caracterizam-se por ter *resiliência*. Ou seja, capacidade de superar situações adversas ou resistir a confrontos e conflitos.

A ação positiva de sujeitos que realizam trajetórias humanas consideradas truncadas é comum. O que encobre o valor dessas ações positivas é a escala de valores da nossa sociedade hierarquizada, que valida algumas “conquistas” e outras não. Além dos casos de longevidade escolar entre famílias populares, vimos o caso das famílias que apelam ao trabalho infantil como solução para superar os difíceis limites impostos pelas suas condições de vida. Mas

existem ainda outras possibilidades de reação elaboradas por sujeitos que vivem nessa situação, principalmente, jovens.

Nas últimas décadas, a sociedade moderna passou a conviver com novas técnicas e formas de organização da produção que colocou em risco o modelo de produção fordista. Tal situação espalhou uma onda de mudanças que David Harvey (2011, p. 146) denominou de “revolução (de modo algum progressista).” Houve muitas falências, fábricas foram fechadas, a produção passou por um processo de desindustrialização e de reestruturação. A rigidez do sistema fordista fora substituída em várias partes do mundo por um sistema flexível que se utilizou sobremaneira da subcontratação de trabalhadores. A produção, que antes era concentrada em grandes áreas industriais, foi deslocada para diversas outras áreas onde os trabalhadores não estavam organizados ou os sindicatos eram fracos, não tinham poder de reivindicação (HARVEY, 2011).

Esse novo contexto provocou vários impactos na vida da classe trabalhadora, principalmente daqueles mais frágeis que passaram a conviver, quando não era com o desemprego, com o trabalho precarizado; ou seja, com o trabalho temporário, de baixa remuneração e sem segurança no emprego. As mudanças na produção foram acompanhadas por mudanças no consumo. A moda tornou-se mais fugaz e foram utilizados vários artifícios no sentido de induzir a necessidade do consumo (HARVEY, 2011).

Um dos artifícios que serviram para aumentar o consumo foi o uso da publicidade. Um dos principais alvos foi o jovem. Um dos objetivos da publicidade foi criar a figura do jovem oficial, herdeiro imaginário do sistema da moda e da cultura do consumo. Segundo Mário Margulis e Marcelo Urresti (2002, p. 16-17, tradução nossa)<sup>11</sup>, “é comum notar a presença reiterada de certo modelo de jovem, construído segundo o discurso do mercado, facilmente identificado com um padrão estético da classe dominante e ligado aos signos do consumo”. Por um lado, esse modelo de jovem possui um conjunto de virtudes que devem ser comuns naqueles que ocuparão os melhores cargos nas empresas, na política ou nos serviços públicos: obediência, adaptabilidade, capacidade de progresso, gentileza, respeito, operatividade, ideais inovadoras, ambição, responsabilidade, confiança, visão de futuro e simpatia. Por outro, os jovens das camadas populares, com o aumento da pobreza, diante do desemprego e da exclusão social, de modo consciente ou não, trilham um caminho alternativo, de resistência, que se opõe à figura do “jovem oficial”. Esses jovens passam a se organizar em tribos urbanas e iniciam uma nova forma de sociabilidade juvenil. Margulis e Urresti (2002, p.19, tradução

---

<sup>11</sup> “Es usual notar la presencia reiterada de cierto modelo de joven, construido según la retórica de la mercancía, fácilmente identificable com un patrón estético de clase dominante y ligado com los significantes del consumo”.

nossa)<sup>12</sup> afirmam que “opção pelas tribos funciona – em parte – como uma deserção, um caminho alternativo, movido por outros valores, orientado numa direção distinta, um abandono radical do combate antes de iniciar, apagar do trem antes da viagem começar”. Os autores alegam que essa postura não se trata de pura resignação, mas de resistência ativa contra as formas culturais hegemônicas que orientam o modo de ser das gerações que serão protagonistas no futuro. Rossana Reguillo (2002) afirma que existe entre os jovens que se encontram à margem da sociedade uma crise que afeta sua percepção da política, do espaço e do futuro. Muitos abandonam a escola e procuram desenvolver outras práticas juvenis baseadas na exploração do território e da arte, com destaque para o punk, no caso do México, onde a autora fez a pesquisa.

Os jovens são, porém, protagonistas de outros movimentos como o funk, o rap e o grafiteísmo. Na década de 1990, a Escola Municipal Professor Tabajara Pedroso (EMPTP)<sup>13</sup>, localizada na regional Venda Nova, em Belo Horizonte, promoveu vários festivais. A escola atendia alunos das camadas populares, de 3º Ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Muitos eram matriculados na EMPTP depois de serem excluídos de outras escolas da região.

Ao longo do ano, aconteciam três festivais: um de música, outro de dança e o terceiro de poesia. Os festivais de música, principalmente, mobilizavam inúmeros jovens organizados em bandas, dos mais diversos estilos, inclusive o gospel, o rock e a MPB, além do rap e do funk. Nenhum evento na escola atraía tantos jovens, não só alunos, mas de seus arredores e de outros pontos da regional<sup>14</sup>. Apesar da diversidade de estilos, percebia-se uma característica em comum, que promovia por isso um ambiente de confraternização: cada um do seu modo estava ali para expressar por meio da música sua maneira de ver e de se posicionar diante do mundo. Os docentes da escola tinham como objetivo oferecer espaços e momentos alternativos à sala de aula para os jovens se manifestarem, expressarem seu canto, sua palavra, o movimento do seu corpo. Durante o tempo em que os festivais de música aconteceram, foi desnecessário tratar com os jovens a respeito do consumo de bebida e de drogas ou sobre a possibilidade de ocorrer brigas. Eles mesmos tomavam as iniciativas para que tais fatos não ocorressem no interior da escola. Mas muitos consumiam garrafas de vinhos adquiridas na mercearia vizinha à escola antes de entrarem para o festival.

---

<sup>12</sup> opción por las tribus funciona – en parte – como una deserción, un camino de vida alternativo, dirigido por otros valores, orientado hacia una dirección distinta, un abandono radical de la pelea antes de iniciarla, bajarse del tren antes de que el viaje comience.

<sup>13</sup> Este relato sobre a experiência da Escola Municipal Professor Tabajara Pedroso foi elaborado a partir de nossa experiência como docente da escola entre os anos de 1992 e 2006.

<sup>14</sup> O município de Belo Horizonte (MG) está organizado em nove regionais administrativas.

O visual dos jovens, seus cortes de cabelos e vestimentas diferenciados, além do consumo de vinho na área externa da escola, assustou muitos docentes que passaram a censurar o evento. Depois disso, o fim do festival foi inevitável. Aconteceu ainda uma ou duas edições no formato de mostras de músicas, mais comportado, porém, menos atrativo aos jovens. Os docentes que organizavam e coordenavam os festivais de música chegaram à conclusão que, com o novo formato e seu esvaziamento, o evento não fazia mais sentido, pois já não servia como espaço e momento de manifestação cultural para os jovens da escola e da região. Os festivais de dança e de poesia ainda permaneceram. Mas, à medida que os tempos docentes de planejamento coletivo foram invadidos por demandas externas, apontadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed-BH) e reduzidos até sua extinção, tais eventos também correm o risco de desaparecer<sup>15</sup>.

Naquela época, os docentes da Escola Municipal Professor Tabajara Pedroso tinham a convicção de que era necessário criar mecanismos diferenciados que permitissem o diálogo com seus alunos e com sua realidade social. Alguns desses mecanismos eram de caráter puramente pedagógico, como os Conselhos de Classes semestrais nos quais participavam todos os alunos de cada turma e seus respectivos professores. No entanto, o grupo de docentes tinha um cuidado todo especial com a música, com a dança e com a poesia porque via nessas manifestações culturais um filão rico e propício para a socialização dos jovens. Dayrell (2005), que estudou o rap e o funk na socialização de jovens em Belo Horizonte, afirma:

Nos últimos anos, e de forma cada vez mais intensa, jovens lançam mão da dimensão simbólica como a principal e mais visível forma de comunicação, expressa nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o corpo e seu visual têm sido os medidores que articulam grupos que se agregam para produzir som, dançar, trocar ideias, postar-se diante do mundo, alguns deles com projeto de intervenção social. (DAYRELL, 2005, p. 15).

Em Belo Horizonte, como nas diversas capitais do país, os estilos mencionados acima também atraem grande número de jovens das camadas populares, moradores das regiões mais pobres da cidade, em sua maioria, negros. Esses estilos são meios que possibilitam ao jovem pobre e negro a afirmação de sua identidade. Por meio do rap, surge um novo discurso diferenciado do discurso do jovem branco. Algumas letras de suas músicas resgatam heróis

---

<sup>15</sup> Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), as questões relacionadas aos tempos escolares e planejamento coletivo estão vinculadas à Escola Plural, implantada em meados dos anos de 1990 e serão abordadas no Capítulo 3 deste estudo.

negros, como Zumbi (DAYRELL, 2005). Segundo o autor, o rap e o funk propulsionam e hospedam a esperança desses jovens.

[...] Esses jovens mostram que viver a juventude não é preparar-se para o futuro, um “vir-a-ser”. Para eles, o tempo da juventude localiza-se no *aqui e agora*, imersos que estão no presente. É um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, prazer, encontros e trocas afetivas, e também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência que se resolve a cada dia. Não significa que sejam alienados ou passivos, que não nutram sonhos e desejos. Eles os têm, mas, com uma especificidade: quase sempre são sonhos ligados à realização na esfera musical e na possibilidade de uma vida com mais conforto, principalmente para a mãe. Nesses sonhos expressam o desejo de “serem mais”: mais iguais, mais humanos, com uma vida mais digna (DAYRELL, 2005, p. 287, grifo do autor).

O funk e o rap são uma das poucas possibilidades que esses jovens têm para se constituírem como sujeitos e exercerem seus direitos, principalmente, de escolhas. Em relação à escola, Juarez Dayrell (2005, p. 290) afirma que ela “mostrou-se pouco eficaz no aparelhamento deles para enfrentar as condições adversas de vida com que vieram se defrontando”.

Isso nos remete à análise da escola. No próximo capítulo, analisaremos experiências pelo Brasil, principalmente a Escola Plural de Belo Horizonte, que procuraram superar a escola tradicional e oferecer de fato uma educação plena e cidadã para a infância e a juventude brasileira.

### 3 ESCOLAS DE DIREITOS E A EDUCAÇÃO PLENA

#### 3.1 Introdução

Vários estudos (ARROYO, 2004, 2011; FARIA FILHO, 2004; VEIGA, 2004; DAYRELL, 2005; TOZONI-REIS, 2002) demonstram as dificuldades das crianças e jovens das camadas populares, em épocas diferentes, em se adaptar à organização da escola tradicional, bem como as dificuldades da escola tradicional em cumprir o seu papel de ensinar o que ela mesma propõe, o conteúdo das disciplinas, a todos. Essa dificuldade é bem maior quando nos referimos ao seu papel de educar a pessoa do aluno na sua plenitude, conforme prevê o artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Conforme dados extraídos do portal do Ministério da Educação (MEC), hoje, no país, – pelo menos nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e, a partir de 2011, na disciplina Ciências – o aprendizado dos alunos da educação básica tem sido apurado por meio de avaliações externas cujos resultados compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 para medir o desempenho das escolas e redes de ensino. Segundo o MEC, “o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos” (BRASIL, 2011, p.1). À primeira vista, este fim determinado pelo MEC parece plausível: colocar o ensino brasileiro no mesmo nível de qualidade que o ensino oferecido nos países considerados desenvolvidos.

Mas ao trazer à cena nossos alunos com trajetórias humana e escolar truncadas devemos indagar: como ficam eles perante esta meta? O que essa escola que alcança média 6 pode fazer para que nossas crianças, adolescentes e jovens populares tenham uma educação plena? Ficarão eles mais felizes, serão mais contemplados nas suas necessidades e desejos, seus direitos serão de fato respeitados e atendidos quando o país atingir a média 6? Essa escola investirá na socialização dessas crianças, adolescentes e jovens, respeitará seu tempo de formação humana, sua cultura, suas identidades de gênero, de etnia e de classe?

Quando se aumenta a média escolar de um país de 4 para 6, o que muda é o número de alunos em melhor condição de acesso aos melhores postos de trabalho e, conseqüentemente, reduz o número de alunos sem os requisitos necessários para acessar tais postos. Mesmo com uma média melhor, o quadro, de certa forma, se mantém: as escolas continuarão ensinando a boa parte das crianças e dos jovens o suficiente apenas para atender às necessidades do



mercado. Alguns ocuparão futuramente bons empregos; outros ocuparão apenas empregos medianos. Porém, a maioria continuará ocupando os piores postos ou nem isso. Observa-se, então, que a proposta de melhorar o índice do Ideb é insuficiente para oferecer uma educação escolar plena e cidadã às crianças e aos jovens mais pobres do país. A lógica que permeia a meta do MEC é muito tímida, é incapaz de provocar transformações sociais relevantes na vida desse público.

Na última década do século XX, o caminho trilhado pelos governos de esquerda que administraram várias cidades do país apontava para outra perspectiva, atenta à necessidade de se garantir a cidadania a todos, de oferecer, também às camadas sociais mais pobres, um ensino orientado para a educação plena. Neste capítulo examinaremos algumas dessas propostas.

### **3.2 A origem das escolas de direitos**

Os anos 1980 e 1990 no Brasil foram de intensas lutas políticas. A sociedade se mobilizou não só em favor do reestabelecimento da normalidade democrática no País, depois de 20 anos de regime militar, mas também no sentido de ampliar os direitos dos cidadãos. Em 1984, nas capitais e nas grandes cidades brasileiras, o povo ocupou ruas e praças pelo direito de escolher por meio do voto popular o presidente da República, em apoio ao projeto de emenda constitucional “Diretas Já” de autoria do Deputado Dante de Oliveira do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB-MT).

Apesar da derrota no Congresso Nacional, que manteve a eleição indireta para presidente, as mobilizações populares continuaram e se tornaram mais visíveis anos depois pressionando os constituintes com vista à elaboração de uma constituição cidadã e democrática. A Constituição Federal de 1988 foi celebrada como uma vitória do povo.

As lutas se estenderam para as diversas áreas e segmentos da vida social e foram marcadas por avanços e derrotas. A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) pode ser entendida também como uma vitória dos movimentos sociais.

Na educação, foram várias lutas em favor da melhoria do ensino e pela democratização da gestão escolar. Os professores se mobilizaram ainda nacionalmente em favor de uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), que foi aprovada em dezembro de 1996 (Lei nº 9394/96), porém sem contemplar a maioria das reivindicações da sociedade civil e do movimento dos educadores.

As lutas também foram partidárias. Agremiações como o Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Comunista do Brasil do Brasil (PC do B) e Partido Socialista Brasileiro (PSB), que viviam na clandestinidade, foram legalizados. Outros foram criados, como os Partido dos Trabalhadores (PT) e Partido Democrático Trabalhista (PDT). Em vários municípios de todos os estados do país, frentes democráticas e populares se organizaram para conquistar o poder e fazer avançarem as conquistas políticas, econômicas e sociais. Em Belo Horizonte não foi diferente. Em 1992, uma coligação de esquerda denominada Frente BH Popular, encabeçada por Patrus Ananias do PT e Célio de Castro do PSB com apoio do PC do B, foi eleita para governar a cidade. A bandeira da Frente era implantar na administração da cidade uma *inversão de prioridades* em favor dos mais pobres. Várias políticas foram criadas nesse sentido, como o Orçamento Participativo, programas de Segurança Alimentar e, na educação, o Programa Escola Plural (outubro de 1994).

No quadriênio anterior, uma frente popular que abrigava partidos de esquerda venceu as eleições no município de São Paulo e outra no município de Porto Alegre. No poder, essas frentes procuraram administrar suas cidades no sentido de cumprir os compromissos de campanhas. Tais compromissos eram majoritariamente orientados para o atendimento dos direitos das camadas populares, quase sempre negligenciados pelas administrações anteriores. Essas frentes partidárias elegeram, então, a educação como uma das prioridades da gestão municipal.

Em São Paulo, o governo da prefeita Luiza Erundina de Souza (1989-1992), que tinha à frente da Secretaria Municipal de Ensino (SME) o professor Paulo Freire, estabeleceu quatro grandes prioridades: democratizar o acesso à escola, democratizar a gestão escolar, implantar uma política de educação que garantisse qualidade de ensino e um movimento de alfabetização de jovens e adultos. Nesse sentido, nos primeiros anos do governo, a SME procurou alterar a organização das escolas e do processo ensino-aprendizagem por meio do Movimento de Reorientação Curricular e da Formação Permanente dos Educadores, visava à formulação de práticas e concepções que antecederiam e dariam sustentação à implantação dos ciclos<sup>16</sup> e da progressão continuada no município, em 1992 (JACOMINI, 2010). A autora esclarece, porém, que, “na prática, o ensino manteve-se seriado com progressão continuada, na medida em que não houve nas administrações subsequentes uma política de construção de uma escola ‘ciclada’” (JACOMINI, 2010, p. 100, grifo do original).

---

<sup>16</sup> O ensino do 1º grau na Rede Municipal de São Paulo fora organizado em três ciclos: ciclo I correspondia aos três primeiros anos, ciclo II correspondia ao 4º, 5º e 6º anos e ciclo III aos 7º e 8º anos. Em 1998, no governo Pitta, o ensino Fundamental passou a ser organizado em dois ciclos de quatro anos. (JACOMINI, 2010)

A proposta de ensino organizado em ciclos, apresentada no último ano do governo Luiza Erundina, foi preterida pelos governos Paulo Maluf (1993-1996), que introduziu no município o ensino na perspectiva da Qualidade Total em Educação, e Celso Pitta (1997-2000), que deu continuidade às concepções e práticas do governo Maluf (JACOMINI, 2010).

Em Porto Alegre, a frente partidária, chamada de Administração Popular, que implantou várias mudanças de caráter democrático na governança da cidade, procurou também democratizar a educação do município ao criar espaços de participação popular e de controle social do ensino pela comunidade escolar. José Clóvis Azevedo, Carolina Contreiras Rodrigues e Sumaia Fuchs Curço (2010) afirmam que, a partir desse objetivo,

foi instituída a eleição de diretores e dos conselhos escolares das escolas pela comunidade escolar, criação do Orçamento Participativo das Escolas (OP/escola), os encontros de Conselhos Escolares, o Congresso Municipal de Educação e a democratização do Conselho Municipal de Educação. (AZEVEDO, RODRIGUES e CURÇO, 2010, p. 11)

Ao contrário do que aconteceu em São Paulo, onde a interrupção do governo da Frente Popular ocorreu ao final do primeiro mandato, em Porto Alegre, a Administração Popular, que governou a cidade entre os anos de 1989 e 2004, teve, então, mais tempo e melhores condições para implantar as políticas públicas no campo social e educacional. Com isso, a partir do início de 1994, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre aprofundou a discussão sobre os rumos do ensino na Rede Municipal por meio do processo que ficou conhecido como *Constituinte Escolar* (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 1995).

A partir desse processo, efetivaram-se as principais mudanças que teriam caracterizado a Escola Cidadã de Porto Alegre.

[...] Para garantir a permanência com aprendizagem, foi realizada uma profunda reestruturação curricular, implicando nova forma de organizar o trabalho escolar e o ensino. O trabalho individual, fragmentado, disciplinar, foi questionado e o sistema seriado, no qual os alunos são enturmados com base em um pretense nível de conhecimento, foi substituído pelos ciclos de formação, sendo a enturmação dos educandos organizada tendo como referência as idades correspondentes às fases de desenvolvimento humano. Os tempos de aprendizagem foram redefinidos e flexibilizados, considerando as diferenças, as necessidades e experiências próprias de cada indivíduo (AZEVEDO; RODRIGUES; CURÇO, 2010, p. 12).

A Escola Plural de Belo Horizonte não só apresentou e desenvolveu algumas práticas semelhantes às experiências das redes municipais de São Paulo e Porto Alegre como serviu também de inspiração para outras experiências de educação em vários municípios do país colocadas em curso por governos democráticos populares que pretendiam garantir aos usuários da escola pública o direito à educação plena.

Ao implantar essa nova concepção de escola, foi necessário romper com a velha estrutura da escola tradicional responsável pelas evasões e fracassos que pesavam sobre os ombros das crianças e dos adolescentes das camadas populares. Ao fazer isso, atraiu para si as críticas dos segmentos mais conservadores e tradicionais da nossa sociedade.

Nos anos em que se deu a implantação da escola “ciclada” de São Paulo e, mais tarde, da Escola Cidadã de Porto Alegre e da Escola Plural de Belo Horizonte, várias políticas de inclusão, inclusive os Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente, estavam sendo estruturados em todo o país. Além dessas políticas educacionais e de inclusão, estava em debate o projeto de lei da nova LDB. As várias forças políticas procuraram defender suas posições a respeito.

Enquanto isso, no interior das escolas municipais de Belo Horizonte, a implantação da escola de direitos promovia impactos importantes que alteravam a rotina do ensino. Houve resistência. Não era raro, nem é ainda hoje, ouvir de docentes, de pais de alunos, de gestores, de políticos e da imprensa a afirmativa que responsabilizava o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Escola Plural e a inclusão escolar pelos problemas do ensino.

Muitos dos que opinavam sobre a situação da educação o faziam a partir de um conceito de educação formulado no senso comum, sem nenhum rigor científico, como se a escola fosse uma instituição imune à influência da realidade do seu tempo e do seu público. Para esses críticos da escola de direitos, ensinar seria um simples processo de transmissão de conhecimentos e informações.

Nesse sentido, Paro (2008a) é enfático ao demonstrar que a concepção de educação do senso comum, com sua forma não-científica, que vigora na sociedade, principalmente entre gestores, gera na prática uma educação incapaz de cumprir as próprias promessas. Isso acontece porque o senso comum “acredita que educação (ou ensino) é a simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe” (PARO, 2008a, p. 20). Se educar ou ensinar é transmitir conhecimentos e informações, bastaria ao professor selecionar a melhor maneira para dispô-lo, organizá-lo e explicá-lo de modo adequado para que o aluno consiga compreender e aprender. Nessa perspectiva, o que orienta o processo de ensino é o conteúdo das disciplinas e não as características dos sujeitos envolvidos; as diferenças

culturais, sociais, econômicas e de ritmo de aprendizagem dos estudantes são ignoradas. Se a educação do senso comum é incapaz de cumprir as próprias promessas, menos capaz ela é de cumprir as funções da educação anunciada na lei: a educação plena do educando. Ou seja, o senso comum, ao se tratar de educação escolar, desconsidera as diversas dimensões da formação humana, o direito dos estudantes se socializarem com seus pares de idade, no seu tempo de formação, de acordo com sua cultura, seus valores, suas identidades de gênero, etnia e classe.

Em oposição à concepção de educação do senso comum, Paro (2008a) defende a necessidade de tratar a educação de modo científico, a partir de um conceito rigoroso e amplo, que consista “na apropriação da cultura”, também entendida de forma ampla, que considere toda a produção humana e com vista à formação do homem integral.

Pensar o homem como o objetivo da educação exige, antes de tudo, ter clareza a respeito de sua especificidade histórica. O que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito. É como sujeito que o homem se diferencia do restante da natureza (PARO, 2008a, p. 23-24).

De acordo com essa concepção, educação como apropriação da cultura seria o mesmo que educação como atualização *histórico-cultural*. Atualização esta que se dá à medida que uma pessoa diminui, ao longo do seu processo educativo, a defasagem cultural em que se encontra no momento em que nasce em relação ao que foi produzido culturalmente pela sociedade até então.

Esse conceito não é apenas mais amplo e mais rigoroso; ele exige outro olhar, outra maneira de conceber o conteúdo e as relações no cotidiano da escola.

[...] Em primeiro lugar, a preocupação da educação tomada num sentido rigoroso é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas. Em segundo lugar, e em consequência disso, seu conteúdo é a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional (PARO, 2008a, p. 25).

A educação do senso comum está tão arraigada não só na prática docente, mas também na mente das pessoas, que parece um contrassenso apresentar-lhe críticas. As pessoas, em geral, falam de educação como se essa perspectiva mais tradicional fosse algo natural, no sentido de algo dado, pronto, acabado, que não pode ser modificado. Com isso,

muitos receberam a proposta da Escola Plural como algo estranho e impertinente. Não falta quem acha que criticar a escola tradicional não passa de modismo. Muitas das críticas contra o ensino tradicional surgiram antes mesmo do nascimento da escola moderna. São preocupações antigas de quem pensava a educação a partir de uma perspectiva mais crítica.

No transcorrer dos séculos XVI e XVII, muito antes das revoluções burguesas e, conseqüentemente, de se iniciar a implantação da escola moderna, o francês Michel de Montaigne e o checo João Amos Comênio advertiam a respeito da educação das novas gerações. Montaigne (2002, p. 33), por exemplo, entre outras preocupações, advertia sobre o perfil do educador, “que se tomasse o cuidado de escolher um guia que tivesse a cabeça antes bem formada do que bem cheia”. Adiante, ele explicava a razão: “Não quero que se ponha a pensar e a falar sozinho, quero que se deixe também o discípulo falar por sua vez”. Para Montaigne (2002), a educação deve formar o homem para a liberdade, capaz de governar a própria vida. O ensino, nessa perspectiva, deve priorizar o homem na sua integralidade. Dizia ele: “Não é uma alma, não é um corpo que se estão a educar: é um homem; é necessário não os separar” (MONTAIGNE, 2002, p.63).

As questões apresentadas por Montaigne (2002) destacam a importância da condição de sujeito das suas figuras envolvidas com o processo educativo: o educador e o educando. Destaca ainda que além de se fazer sujeito, o educador deve respeitar essa condição no educando para que a educação cumpra seu fim. Nesse sentido, não é papel do educador transmitir informações ao educando, mas conduzir o processo de ensino de forma a permitir que o educando desenvolva plenamente a sua personalidade.

Comênio (1954, p. 184), preocupado com a condição de sujeito do educando e com sua formação ampla, por sua vez, afirmou “que se deve formar, em primeiro lugar, a inteligência das cousas, depois a memória e, por fim, a língua e as mãos”. Em seguida ele diz “que o Preceptor tenha em conta todos os meios de abrir a inteligência e utilizá-los congruentemente” (COMÊNIO, 1954, p. 184). O autor temia o método de ensino utilizado pelos docentes de sua época que desconsiderava a capacidade dos jovens de pensar e de realizar escolhas.

Para educar a juventude, segue-se, nas escolas, método tão rigoroso, que as escolas acabaram por se transformar no terror dos jovens, destruindo talentos, e a maior parte dos discípulos, tomando horror às letras e aos livros, se apressaram a entrar nas oficinas dos artesãos ou a tomar qualquer outra ocupação (COMÊNIO, 1954, p.129).

De acordo com Comênio (1954), todos podem ser educados, apesar das diferenças de qualidades entre os homens; basta para isso um método adequado, pois todos teriam uma única e igual natureza humana. Sabemos, porém, que não existe a dimensão da natureza humana sem a dimensão social. E a sociedade é rigorosamente hierarquizada, desigual. O homem se faz na relação com outros homens e carrega as marcas de seu tempo, de seu território e de sua cultura. Portanto, é necessário mais do que um método adequado. Não há uma essência humana, uma natureza a ser resgatada pela educação. O homem é um animal sócio-histórico.

No século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1968, p.10) disse que “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação”. Na perspectiva de Rousseau, educação e vida não se separam. A vida é o objeto da educação. “Nosso verdadeiro estudo é a condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, ao meu ver, o mais bem educado; daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (ROUSSEAU, 1968, p. 16).

Assim como Montaigne (2002) e Comênio (1954), Rousseau (1968) se opunha ao ensino meramente livresco e que prioriza os “preceitos”. Nesse sentido, ele afirmou que “viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (ROUSSEAU, 1968, p.16).

No início do século XIX, o francês Joseph Jacotot, exilado na Holanda, conforme Jacques Rancière (2005), trouxe novas contribuições que colocaram em dúvida o ensino tradicional. Jacotot atacou um dos aspectos mais caros à lógica do ensino: a ordem explicadora. Segundo Rancière (2005), para Jacotot,

a explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhes que não pode compreendê-la por si só. (RANCIÈRE, 2005, p. 23, grifo do original).

Jacotot acreditava que o método explicativo subordinava uma inteligência à outra – a do aluno à do mestre. Nessas condições, o ensino se caracterizava como um processo de embrutecimento. Nesse sentido, Jacotot defendia que “podia-se aprender sozinho [...] quando

se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2005, p. 30).

Contra a figura do *mestre explicador*, Jacotot desenvolveu a figura do *mestre emancipador*, que poderia ensinar além do seu próprio conhecimento, o que ignorava. O método do *mestre emancipador* é o método do aluno, “que deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2005, p. 44).

A princípio podemos concluir que Jacotot pensa que as questões da educação se reduzem a uma questão de método. Mas trata-se de uma questão mais ampla, de postura pedagógica, de posicionamento político do mestre em relação ao discípulo e às questões sociais que o envolve. De acordo com Cileda Perrella (2011), para Jacotot, o discípulo é sujeito, é autor, e não deve ser submetido aos métodos, planos e objetivos de ensino do mestre. O que importa é emancipação intelectual do discípulo. A autora compreende assim, o pensamento de Jacotot:

[...] O importante papel do mestre é, a partir da postura que adota, criar no aluno a vontade de enfrentar o desafio de que pode construir e ampliar seu saber, se libertar da dominação imposta pelo outro. Assim, o mestre ignorante é aquele que se distancia do mestre explicador ao adotar outra postura perante o conhecimento e sua construção. Nesse sentido, considera que também os pais, mesmo não tendo domínio teórico do que as crianças querem e precisam aprender, ao estimularem sua vontade em querer aprender, em buscar o saber, exercem importante papel como mestres ignorantes (PERRELLA, 2011, p. 97).

Todas essas posições dos clássicos e a do revolucionário Jacotot anunciam uma concepção de educação que ainda hoje se mantém atual porque parte do princípio de que o educando é um sujeito e não um mero objeto, um receptáculo, onde basta, para aprender, derramar sobre ele o conhecimento que a humanidade produziu. O indivíduo que se encontra na condição de aprendiz para aprender necessita ser considerado um ser de vontade, capaz de atribuir significado ao conhecimento a ser apropriado.

Essa é uma das mais importantes qualidades dos clássicos: é capaz de comunicar um conhecimento crítico que, mesmo sendo antigo, permanece atual.

O Programa Escola Plural, proposta de educação da Frente BH Popular para a rede de ensino de Belo Horizonte, que foi formulado com base num diálogo intenso com as experiências em curso nas escolas municipais da cidade, pode ser analisado e justificado a partir da contribuição dos clássicos da pedagogia com vista a propiciar uma educação voltada



para a formação plena do educando. Por isso caracterizou-se, como veremos a seguir, numa concepção de educação que considerava os vários indivíduos da escola – docentes, educando e comunidade – sujeitos de direitos e de querer. Nessa perspectiva, a escola se constituiu então em um espaço público, portanto, democrático.

### **3.3 Tomando a Escola Plural como referência**

Em outubro de 1994, a Smed-BH, que tinha a professora Glaura Vasques de Miranda como secretária de educação do município e o professor Miguel Gonzáles Arroyo como secretário adjunto de educação, apresentou à cidade a proposta de governo político-pedagógica para a RME-BH por meio de uma publicação que ficou conhecida entre docentes e gestores pelo cognome de “Caderno Zero da Escola Plural.” A referida publicação se dividiu em quatro capítulos. No primeiro “Trajetórias de vidas truncadas”, foram apresentados os eixos norteadores da Escola Plural; no segundo “Escolas de direitos e a educação plena”, a nova organização dos tempos escolares; no terceiro “Os novos programas educacionais da rede municipal de educação e as trajetórias de vidas truncadas”, os processos de formação; e, no último “O projeto escola integrada”, uma nova lógica de avaliação.

Antes, porém, na introdução, os gestores declararam que a proposta da Escola Plural havia sido construída a partir de experiências emergentes identificadas em várias escolas da RME-BH. Essas experiências, segundo o “Caderno Zero”, se destacavam-se não só pela riqueza e pela criatividade com que atacavam os problemas mais sérios da educação no município, mas por estarem em sintonia com os movimentos sociais e com a concepção de gestão democrática. Por isso, várias dessas ações emergentes eram de “caráter ‘transgressor’ ou ‘não legal’” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 1). De acordo com Arroyo (1995), as escolas da RME-BH, através dessas experiências emergentes, redefiniam-se por dentro. Era uma “renovação que não vem de fora como nos chegou a escola nova, a escola tecnicista, a qualidade total e outras. Renovação que vem de dentro, do movimento social e cultural por que está passando nossa sociedade” (ARROYO, 1995, p. 39).

A Secretaria de Educação do município se comprometeu, então, com essas ações emergentes que seriam assumidas e garantidas como proposta de Governo. Isso significou transformar práticas alternativas existentes em algumas escolas em um programa educacional para toda a RME-BH. A partir dessas experiências alternativas, a Smed-BH apresentou um conjunto de ações que foram denominadas de eixos norteadores da Escola Plural. Com o

primeiro eixo norteador, denominado *Uma intervenção coletiva mais radical*, a Smed-BH anunciou o objetivo de “intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 5). A hipótese era que a “escola enquanto instituição – para além da boa vontade de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente, desde que foi constituída há mais de um século” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 5). Segundo Arroyo (1995), só a gestão democrática seria capaz de quebrar uma tradição de gestão centralizada que teve origem no Império, bem como os vínculos deformadores entre a escola e a política clientelista que, durante muito tempo, predominou na sociedade. Essa tradição impossibilitou que a escola fosse um espaço público de fato, constituiu-se apenas em uma escola estatal não-pública.

Para combater essa situação, a proposta apontou para a construção coletiva de uma nova organização para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), mais democrática e igualitária do que a escola que vigorava até então. Arroyo (1995) lembra que, apesar dos embates internos, reflexos das tensões sociais e políticas presentes em uma sociedade democrática e no pensamento social, todas as escolas municipais de Belo Horizonte já procuravam implementar uma gestão democrática, todas tinham o seu projeto político-pedagógico que apontavam para um novo estilo de gestão do público.

[...] Insisto em que essas formas de gestão avançam na construção da escola com o espaço público colado a um projeto político-pedagógico, de sociedade. Não podemos confundir essa gestão com a proposta neoliberal da qualidade total e outras que tratam a escola como uma quitanda que vende o que sua clientela quer comprar. Há um embate no interior das escolas em torno dessas duas concepções: reprivatizá-las ou torná-la realmente pública (ARROYO, 1995, p. 42).

A Smed-BH identificou ainda que a escola, de modo geral, ao executar algumas experiências, funcionava em descompasso com o movimento social. Sua prática educativa seria muito estreita, fechada para a vida. Diante disso, o segundo eixo norteador advertia para a necessidade de uma maior *Sensibilidade com a totalidade da formação humana* de sujeitos concretos.

O terceiro eixo destacou *A Escola como tempo de vivência cultural*. De acordo com a Smed-BH, as escolas da RME-BH estavam se abrindo cada vez mais para as dimensões e vivências culturais, no entanto ainda de forma marginal, e muitas vezes elas eram consideradas perda de tempo. Dessa forma, desperdiçavam seu potencial educativo.

Em relação aos dois últimos eixos, Arroyo (1995) informa que havia uma tensão no interior das escolas. “Os profissionais da cultura e das artes estão pressionando por mais tempos, espaços e recursos nas rígidas grades curriculares” (ARROYO, 1995, p. 43). Conseqüentemente foi possível identificar em diversas escolas “vários projetos que integram arte e ciências, literatura, educação física e artística, escola e tradições populares, educação e diversidade cultural” (ARROYO, 1995, p. 43). Esses projetos foram de encontro com uma concepção de educação reduzida a um treinamento mecânico, ao domínio de habilidades, que chegou até dias recentes por meio das reformas dos anos 1960 e 1970, a Lei nº 5.692/71. “Essas reformas impuseram currículos tecnicistas, desequilibrados, distanciados da cultura, de seus processos de produção e manifestação. Essa concepção tecnicista empobreceu nossas escolas e seus profissionais” (ARROYO, 1995, p. 43).

No eixo seguinte, o “Caderno Zero”, depois de atacar a educação tradicional, também denominada de “educação bancária”, conforme Paulo Freire (2007), ainda comum na RME-BH, reconheceu que as escolas municipais, por meio dos seus projetos político-pedagógicos, apontavam o interesse em superar esse tipo de educação. Em seguida, indicou a necessidade de as escolas desenvolverem experiências de produção coletiva:

As instituições escolares sabem que só serão educativas na medida em que se constituírem como centros de formação coletiva. É nessa tarefa que elas adquirem sua identidade e sua autonomia mais plena. É nessa formação coletiva que os profissionais e alunos se afirmam como sujeitos plurais (BELO HORIZONTE, 1994, p. 8).

É possível identificar, com esse eixo, a intenção de fortalecer uma cultura ainda incipiente nas escolas, em função da tradição de gestão centralizadora, que Arroyo (1997) denominou de pedagogia das relações de trabalho. Esta “implica enfatizar a produção coletiva, a criatividade e autoestima no processo no qual adquirimos a imagem de alguém que produz, é útil e pode pensar e decidir” (ARROYO, 1997, p. 64) junto com o “chefe”, que nessa perspectiva tem o papel de um coordenador.

O quinto eixo norteador ficou conhecido como *As virtualidades educativas da materialidade da escola*. Este apontava, diante das limitadas condições físicas e de organização das escolas da Rede, para a necessidade de se redefinir essas condições. As escolas desenvolviam várias práticas que procuravam superar essas limitações, tais como,

experiências de salas-ambiente, aulas geminadas, módulos geminados, seriação mais flexível, provas interdisciplinares, avaliação processual, novos critérios de enturmação e agrupamento de alunos, organização por temas interdisciplinares, mecanismos de integração extraturno, flexibilização de horários para entrosamento das séries e professores, projetos de jornada integrada, etc. (BELO HORIZONTE, 1994, p. 9).

Estas ações, mesmo que pontuais, demonstravam que as escolas entendiam a necessidade de superar suas limitações físicas e de organização no sentido de tornar suas estruturas mais educativas. Arroyo (1995) diz:

[...] É necessário também levar em conta o peso educativo da materialidade das condições de trabalho. O que educa ou deseduca são as condições materiais às quais estamos submetidos. [...] É a materialidade do espaço, onde reproduzimos nossa existência que nos torna humanos ou desumanos, que nos educa ou deseduca. Quem for responsável por um determinado recorte do trabalho deverá preocupar-se com o peso formador ou deformador da materialidade do seu espaço, de seu tempo, de suas tarefas, de suas rotinas. (ARROYO, 1995, p. 65).

A partir dessas questões sobre o peso formador ou deformador dos espaços, a Smed-BH anunciou, então, sua intenção de assimilar as iniciativas das escolas em prol de espaços mais educativos também como Programa de Governo, reconheceu assim sua legitimidade (BELO HORIZONTE, 1994).

Essa é uma questão fundamental a ser considerada à medida que vai de encontro às precárias condições do viver da infância e da adolescência. A escola não pode reproduzir, no seu espaço, no seu tempo e na sua organização, as condições deformadoras presentes nos território onde vivem essas crianças e adolescentes pobres e que truncam seus percursos de vida.

O sexto eixo se caracterizou como uma crítica ao ensino de caráter propedêutico, que retirava das crianças e dos adolescentes a condição de viver seus direitos no presente. Nesse sentido, o Programa anunciou a necessidade de se garantir a vivência de cada idade de formação sem interrupção; ou seja, sem reprovação.

A reprovação é um dos principais obstáculos que se apresentam à infância truncada na escola, que truncam ainda mais suas vidas tão mutiladas: impedir, cercear, interromper seu percurso de socialização de acordo com seu tempo de formação, com seus pares de idade, e inculpá-la pelo fracasso do processo de ensino e afirmar que isso é necessário para o bem da criança e para preservar a qualidade da educação. Esse aspecto foi retomado no sétimo eixo

norteador, com a introdução da ideia do ciclo ou da socialização adequada à cada idade-ciclo de formação.

Várias mudanças pontuais implantadas pelas Escolas Emergentes significou, de acordo com o “Caderno Zero”, o surgimento de uma nova identidade da escola e de seus profissionais. Dar continuidade a esse processo de mudança no perfil de escola e dos profissionais da RME-BH se constituiu no oitavo eixo norteador da Escola Plural.

Para que esses eixos pudessem de fato nortear as novas práticas formativas nas escolas da Rede, seria necessário alterar a organização dos tempos escolares, principalmente, extinguir a seriação. Na visão dos gestores da Escola Plural, o ciclo único de 8 anos, dos 7 aos 14 anos de idade, na educação fundamental, não atendia às necessidades educacionais e sociais dos alunos. O encaminhamento, então, em 1995, foi a inclusão dos alunos de 6 anos de idade no ensino fundamental e a criação de três ciclos de idade e formação. A proposta apresentada à cidade foi a seguinte:

<b>Ciclos</b>	<b>Faixa de desenvolvimento</b>	<b>Idades de formação</b>	<b>Agrupamentos/turmas</b>
Primeiro	Infância	6, 7, e 8/9 anos	6 – 7 anos 7 – 8 anos 8 – 9 anos
Segundo	Pré-adolescência	9, 10 e 11/12 anos	9 – 10 anos 10 – 11 anos 11 – 12 anos
Terceiro	Adolescência	12, 13, 14/15 anos	12 – 13 anos 13 – 14 anos 14 – 15 anos

**Quadro 1: Organização dos ciclos da Escola Plural**

Fonte: Belo Horizonte (1994, p. 18)

No “Caderno Zero”, a Smed-BH informa que partiu do “suposto, confirmado pelas ciências humanas, de que dentro do grande período de Educação Básica (7-14) há ciclos menores mais homogêneos de formação social e socialização que têm de ser respeitados e organizados pedagogicamente” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 18). A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, por exemplo, nessa perspectiva, não visava a sua escolarização. O objetivo era compor o ciclo da infância, que deveria ser alvo de uma proposta pedagógica coerente com as características da idade.

Essa nova estrutura seria, então, mais flexível do que a estrutura seriada, o que possibilitaria maior integração e mais equilíbrio na socialização entre os sujeitos envolvidos

com o processo educativo e com o conhecimento<sup>17</sup>. Dessa forma, aboliu-se a retenção do aluno ao final de cada ano letivo. A retenção ao final do ciclo, porém, poderia ser aplicada caso o coletivo de professores entendesse que um aluno não tivesse conseguido “o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao Ciclo de idade” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 19). Essa medida deveria ser de caráter “excepcional e de modo algum como prática escolar habitual, como acontece atualmente na passagem de série” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 19).

A experiência de ciclo, conforme já afirmamos, antes de Belo Horizonte, foi implantada no município de São Paulo em 1992. Com os objetivos semelhantes aos de Belo Horizonte, em São Paulo, o ensino fundamental se organizou, inicialmente, em três ciclos, os dois primeiros de três anos cada um e o terceiro, de dois anos. Mas nas gestões seguintes, dos governos Paulo Maluf e Celso Pitta, caracterizaram-se pelo descaso em relação aos assuntos do ensino.

Recentemente, Márcia Aparecida Jacomini (2010, p.47), ao estudar a organização do ensino em ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, lembrou que a “seriação, forma histórica de organizar o ensino, respondeu de maneira satisfatória ou parcialmente satisfatória à concepção de educação como privilégio”. A organização do ensino em ciclos seria outra forma para realizar o direito à educação. Jacomini (2010) adverte:

É importante esclarecer que ensino organizado em ciclos não é a junção do conteúdo de algumas séries num período maior denominado ciclo. Os ciclos têm como essência o pressuposto de que determinados processos educativos devem ser organizados dentro de um período que atenda às demandas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes em suas diversas dimensões. Assim, o ensino organizado em ciclos permite maior centralidade na aprendizagem que no ensino, e esse é um dos aspectos essenciais desse tipo de organização. (JACOMINI, 2010, p. 47).

Jacomini (2010) aponta que a organização do ensino em ciclos vai além de acabar com a retenção ao final de cada ano letivo. Os ciclos requerem toda uma ordem de organização e envolvimento da escola no sentido de colocar como eixo do processo de educação escolar a aprendizagem, portanto, o aluno. Na escola tradicional, o processo educativo gira em torno da

---

<sup>17</sup> Na concepção de educação da Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1994, p. 18), a aquisição de conhecimentos é tão importante quanto “a socialização de vivências e experiências, valores, representações, identidades de gêneros, raça, classe”. Esse é um aspecto fundamental para as infâncias truncadas, pois demonstra que o Poder Público considera e se compromete com a totalidade da formação humana.

ação do professor, ou, mais especificamente, em torno da organização didática dos conteúdos das disciplinas a serem lecionados. Jacomini (2010) salienta ainda que,

embora frequentemente se coloque um sinal de igual entre ciclos e progressão continuada, são coisas distintas. Essa confusão muitas vezes advém do fato de serem propostos e implantados pelas secretarias de Educação conjuntamente. No entanto, cabe destacar que os ciclos implicam uma concepção de organização do ensino respaldada nas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem que questionam uma visão linear em tempos pré-determinados do processo de ensino e de aprendizagem. Os ciclos opõem-se ao sistema seriado, propõem uma nova forma de organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade característica dos processos de aprendizagem humana. Além de respaldados na compreensão de que o conhecimento é uma construção resultante da interação do indivíduo com o meio num contexto histórico – portanto determinado, em grande parte, pelas oportunidades e experiências sociais e individuais do sujeito –, os ciclos buscam responder à problemática criada pelo processo de democratização do acesso à escola. Dessa forma, é uma tentativa de organizar a escola de maneira que ela possa atender à demanda de uma educação para todos. (JACOMINI, 2010, p. 48).

O “Caderno Zero” da Escola Plural não faz nenhuma referência ao “termo progressão continuada”. Porém a justificativa para a implantação dos ciclos em Belo Horizonte é condizente com a discussão apresentada por Jacomini. Ou seja, era necessário outra maneira de organizar os conteúdos, os espaços, os tempos, as avaliações visando garantir a condição de sujeito do aluno no processo de aprendizagem, coerentemente com sua idade de formação humana e socialização. Nessa mesma linha de abordagem, Paro (2003) chama atenção para as condições inadequadas e para os métodos antiquados de ensino. Para além da organização dos ciclos ou da aplicação da promoção automática, “é preciso mudar os métodos e condições de trabalho e também o tipo de avaliações que os reforça” (PARO, 2003, p. 52).

Observa-se que a implantação dos ciclos não é algo que se faz por meio de leis e pareceres, apenas. A implantação do sistema de ciclos requer um conjunto de mudanças de ordem geral na escola. Por isso, mais do que tempo, requer planejamento, recursos materiais, financeiros e humanos favoráveis. Ao me referir aos “recursos humanos”, o faço com o sentido aplicado por Paro (2006), que concebe “recursos humanos” como “recursos do homem”, contrário às concepções que têm o homem como recurso. Nesse sentido, o saber, o compartilhamento de objetivos, a vontade, a ação individual e coletiva dos docentes se fazem necessários na implementação dos ciclos. Arroyo (1999) observou, porém, que muitos professores se sentiram ameaçados:

[...] Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar [...] Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa autoimagem. (ARROYO, 1999, p. 144).

Diante de ameaça tão séria, o caminho seria buscar nos docentes e no seu ofício de mestre aquilo que eles têm de mais permanente. Arroyo (1999, p. 152), com isso, afirma “que a melhor estratégia é partir da formação que eles já têm, assumir que a função de educador carrega dimensões definidas socialmente, partir do que há de permanente nesses velhos papéis sociais”. Ao propor o sistema de ciclos, o Programa da Escola Plural resgatou uma concepção de educação que tem, além do aluno, o docente como sujeito de querer e de direitos. Foi introduzida, então, outra lógica de formação também para os docentes. Na Escola Plural, o professor era considerado autor e, como tal, deveria se fazer presente em toda a organização do ensino, da escola e da sua formação, que normalmente era contínua e em serviço, a partir das demandas e desafios identificados no cotidiano escolar.

Após apontar a substituição da seriação pelo sistema de ciclos, o “Caderno Zero” apresenta uma discussão acerca dos processos de formação na concepção plural. Inicialmente defende o processo de aprendizagem como um processo global, ataca assim a concepção de educação em vigor:

A concepção mais presente em nossa cultura escolar é de que aprender é sinônimo de copiar, memorizar um conhecimento já estabelecido. Consequentemente, ensinar é transmiti-lo. O conhecimento é visto, nesta perspectiva, como algo pronto, verdade absoluta que está fora do aprendiz e deve ser nele inculcado para, depois de assimilado, ser utilizado (BELO HORIZONTE, 1994, p. 26).

Essa concepção de educação, da qual a Escola Plural procurava se desvencilhar é a mesma tratada acima, elaborada pelo senso comum, que tem a educação (ou o ensino) como “a simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe” (PARO, 2008a, p. 20). Concepção essa que se orienta numa infância abstrata, estática, sem cultura, sem identidades, sem valores, sem uma vivência real que, portanto, não precisa de um ensino que permita sua formação humana total.

O “Caderno Zero” afirma que a “formação, em nossa cultura, é vista apenas como uma atividade intelectual” com destaque para a aprendizagem de fatos, conceitos e princípios, de caráter mais teórico, coloca em oposição “o saber e o fazer, a teoria e a prática, o trabalho



intelectual e o trabalho manual, a ciência e a cultura” (BELO HORIZONTE, 1994, p.27). As crianças reais levam para a escola as infâncias reais, personalidades formadas nas condições precárias do seu viver. A escola e a pedagogia precisam, então, estar abertas para esses sujeitos e para suas trajetórias humanas truncadas.

A partir de uma concepção oposta de educação, a Escola Plural apresentou um novo conceito de *conteúdo escolar*.

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas, enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objetivo de conhecimento.

[...]

A incorporação destes temas exige, assim, um repensar dos conteúdos escolares, estabelecendo a relação entre as disciplinas curriculares e os temas contemporâneos. Esta relação será diferenciada se o eixo passa a ser os novos temas de interesse social, as disciplinas curriculares ou a interação entre esses dois eixos (BELO HORIZONTE, 1994, p. 29).

No “Caderno Zero”, são feitas ponderações, por um lado, quando o ensino se organiza a partir das disciplinas, incorremos no erro de impor aos nossos alunos uma concepção autoritária de educação. Por outro, se essas são desprezadas, incorremos em outro erro, não menos grave, de desenvolver uma concepção de educação espontaneísta, que desconsidera os fatores sócio-históricos. John Dewey (1973) declara que,

a criança é o ponto de partida, o centro e o fim [...]. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião. Além disso, não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. (DEWEY, 1973, p. 46).

Não se trata, portanto, de colocar em oposição aluno e currículo. Anísio Teixeira (1973, p. 21), com base nos pensamentos de Dewey, assevera, quando a escola obriga a criança a se submeter a um ensino sem sabor e contraproducente, ela se afasta da sua função e torna um fim em si mesma, fornece ao aluno “um material de instrução que é da escola mas não é da vida”. Teixeira (1973) afirma ainda:

A atividade educativa não se processa no vácuo, independente de objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive. [...] A direção é, de um lado, fornecida por esse meio social. [...] O meio social,

pelos seus estímulos, provoca e dirige as nossas atividades. (TEIXEIRA, 1973, p. 21)

Por essa razão, também, a infância truncada não atinge as metas definidas nos gabinetes das secretarias e ministério. O meio social que estimularia e daria direção às atividades devido à sua concretude, onde a infância concreta se desenvolve, onde a vida acontece, é ignorado pela escola, em função da necessidade de cumprir metas que são alheias às crianças populares.

A solução, a princípio, apresentada pelo “Caderno Zero” era de trabalhar com os *temas transversais*. Acreditava-se que “a inserção dos temas transversais como conteúdos curriculares” possibilitaria que as disciplinas passassem “a se relacionar com a realidade contemporânea, dotando-as de valor social” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 30).

A apresentação sobre a melhor maneira de transformar o ensino na RME-BH não se reduziu à proposta dos *temas transversais*. Outra opção, a Pedagogia de Projetos, também foi apresentada. De fato, essa concepção, também conhecida como *Projetos de Trabalho*, foi a proposta que a Escola Plural procurou priorizar. A discussão presente no “Caderno Zero” indica o propósito de que esta experiência se configurasse em um processo de negociação entre docentes e discentes, entre suas vivências, seus saberes, reconfigurando o currículo e a docência, satisfazendo assim os interesses individuais e cumprindo a função social da escola. A *Pedagogia de Projetos* daria, então, “à atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de resolver situações problemáticas” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 32). O objetivo era oferecer condições aos alunos para que em seu processo de aprendizagem pudessem realizá-lo com significado e sentido. Segundo Arroyo (2011),

na medida em que reconhecemos as crianças e os adolescentes reais, corpóreos, famintos, sobrevivendo, trabalhando por viver, os processos de trabalho por um sobreviver menos injusto não podem mais ser ignorados. Quando o sobreviver, o trabalhar não é coisa de adultos, mas uma condição para viver dessa criança, a pedagogia, a docência, os currículos, as didáticas têm de repensar-se e incorporar, trabalhar os sentidos, sem-sentidos dessas experiências humanas, desde as primeiras infâncias. (ARROYO, 2011, p. 93).

O último ponto abordado no “Caderno Zero” foi o da avaliação da aprendizagem. Nesse item, além do rompimento com a avaliação tradicional, que se caracteriza por se realizar no final do processo com o objetivo de quantificar o resultado e definir se aluno

deveria ser aprovado ou reprovado no final da série, a Escola Plural apresenta uma concepção de avaliação coerente com os demais aspectos do programa. A proposta de *avaliação plural* se caracteriza por ser processual, contínua, incidir sobre aspectos globais, visa identificar problemas e avanços com vista a redimensionar a ação educativa (BELO HORIZONTE, 1994).

Nesse sentido, ao contrário da avaliação tradicional, na qual só o professor avalia o aluno, na avaliação denominada de plural, outros sujeitos são sugeridos como avaliadores do processo, inclusive o próprio educando, que se autoavalia e avalia o processo ensino-aprendizagem, e os pais, que avaliam a instituição.

Os mecanismos de avaliação também foram ampliados. E mesmo os testes, provas e trabalhos foram apresentados com outro fim, não mais voltados para as sanções e juízos, todavia para a necessidade de perceber as reais demandas de aprendizagem e dificuldades dos alunos. Paro (2010, p. 79) lembra que “os exames, além de serem um recurso precário, só podem ser aplicados para aferir uma pequena parcela da cultura que supostamente compõe a personalidade do aluno educado, ou seja, os conhecimentos e informações. Mas educação não é apenas isso”. A proposta de *avaliação plural*, que leva em conta o viver e o saber dos estudantes, além de ser mais coerente e adequada ao Programa Escola Plural, é mais condizente com o princípio de uma escola e de uma sociedade democráticas, na medida em que amplia os aspectos avaliados e contempla e cria condições de opinar aos vários sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ao contrário do que tem ocorrido com várias políticas de educação, em vários municípios e estados do país, que se preocupam e definem como objetivo preparar os alunos para responderem aos diversos tipos de avaliações externas, a Escola Plural demonstrava reconhecer a precariedade de se avaliar, principalmente quando se pretende levar as crianças e os adolescentes a uma educação integral ou, como destaca Vitor Paro, a uma “*atualização histórico-cultural*” (PARO, 2008a, p. 24, grifo do autor).

Nos anos que se seguiram, a SMED-BH se voltou para o debate de outras questões que se apresentavam como pertinentes à implantação do Programa Escola Plural. Do diálogo com a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), novas demandas surgiram e novos cadernos e revistas foram elaborados com o objetivo de sistematizar os temas que surgiam daí, tais como: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Infância, Projetos de Trabalhos, Sexualidade, etc.

Destacamos, porém, os cadernos que apresentaram a Proposta Curricular da Escola Plural, inclusive aqueles que davam ênfase à proposta de cada ciclo de idade de formação. Ao

contrário de oferecer às escolas municipais uma proposta curricular em forma de documento, onde se listam os conteúdos a serem ministrados em cada série e disciplina, os cadernos apresentaram uma proposta aberta, a ser construída no dia a dia da prática docente, tendo como referência o conceito de *processo*. Segundo a Smed-BH, “a centralidade dada à noção de Processo [...] justifica-se pelo seu caráter dinâmico e cultural, capaz de refletir a amplitude da formação humana” (BELO HORIZONTE, 1995, p. 9). Nessa direção, os autores procuraram explicar não só o significado dessa concepção na elaboração do currículo, e também o impacto que esta teria sobre a prática de ensino. A escola deveria: a) transformar-se em espaço público de cultura viva; b) ser capaz de enxergar as atividades de ensino-aprendizagem e os conteúdos que as sustentam como partes de um mesmo processo; c) alargar a compreensão de saberes escolares; d) romper com a lógica fragmentada da seriação, organizando os ciclos de idade de formação; e) tratar o currículo como um processo em construção (BELO HORIZONTE, 1995).

O Caderno 5, destinado ao 3º ciclo, cujo título é *Um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*, foi escolhido para podermos analisar de modo mais consistente a proposta curricular da Escola Plural. Essa escolha se deve ao fato de a maioria dos sujeitos investigados neste estudo serem alunos do 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

Ao propor suas orientações curriculares, a SMED-BH procurou demonstrar que a Escola Plural é resultado das “demandas da cidadania e [d]o movimento de renovação pedagógica, organizado desde o final dos anos 70” (BELO HORIZONTE, 1996, p. 9) em prol da melhoria da educação básica. Em seguida, os proponentes apontaram os avanços experimentados pela maioria das escolas municipais nos dois anos de implantação do Programa e destacaram algumas mudanças relacionadas com o redimensionamento do uso do espaço e do tempo escolar, com a organização do trabalho coletivo, com a incorporação de novas dimensões da formação humana, com a adoção da avaliação qualitativa e com o alargamento da concepção de currículo. Aspectos fundamentais para o viver adolescente porque considera seu tempo humano.

Depois de analisar alguns aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos relacionados com o desenvolvimento da adolescência, o “Caderno 5” destacou as dimensões sociocultural, afetiva e emocional, corporal e cognitiva da adolescência, para poder, então, demonstrar um caminho desejável para a escola relacionar-se de forma positiva com os sujeitos da adolescência.

Postos esses princípios, o “Caderno 5” identificou três intenções educativas que deveriam ser priorizadas nesse ciclo de idade de formação. Seriam elas: o tratamento e

valorização das múltiplas linguagens e das novas tecnologias, o posicionamento diante da informação e a interação ativa e crítica com o meio físico e social. Nesse sentido, o viver e o saber da adolescência truncada estão contemplados. Seria necessário, porém, concretizar essas intenções.

Os processos elencados pela Escola Plural, considerados capazes de cumprir essas intenções educativas, foram: a) observação e ação; b) investigação, análise e conclusão; c) debate e posicionamento, problematização e busca de soluções; d) utilização de diversos tipos de registros pelos alunos; e) e a inserção das vivências culturais no currículo. Em seguida, o “Caderno 5” apresentou a organização do trabalho escolar, inclusive o papel da coordenação pedagógica, sugeriu atividades de estudo e como relacionar esses processos com o ensino dos conteúdos das disciplinas.

Essas intenções educativas apresentam-se, também, de modo coerente com as preocupações de Alfred North Whitehead (1969):

[...] A única utilidade de conhecer o passado está em aparelhar-nos para o presente. Não existe perigo mais mortal para as mentalidades jovens do que depreciar o presente. O presente contém tudo o que existe. É solo sagrado, pois é o passado e também o futuro. (WHITEHEAD, 1969, p. 14-15).

Na época da implantação do programa Escola Plural, era comum ouvir, nos debates, que a proposta havia se inspirado na teoria educacional crítica, cujas perspectivas teóricas e analíticas centraram no questionamento do papel da escola, do currículo e da reprodução das formas de dominação capitalista (SILVA, 2000). Não há dúvida sobre a postura crítica da Escola Plural em relação ao papel reprodutor da escola tradicional. Mas a Escola Plural não focou nesse aspecto, foi mais longe, como veremos nas páginas adiantes.

Os cadernos da Escola Plural estariam também recheados de princípios e aspectos que dialogam de forma intensa também com a pedagogia clássica. Podemos identificar essa aproximação mais uma vez pelo conceito de *experiência* formulado por Dewey e apresentado por Teixeira (1973):

Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. [...] No plano humano esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, – pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é

uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. (TEIXEIRA, 1973, p. 13-14)

Não é difícil identificar na discussão curricular da Escola Plural, por exemplo, como a proposta está impregnada de sugestões de como retirar o aluno da condição de receptor de informações e inseri-lo em situações de interação com a natureza, com o meio social, podendo assim modificar e ser modificado por meio da *experiência*. O conceito de *educação* formulado por Dewey permite essa aproximação da Escola Plural com esse clássico da pedagogia.

Podemos [...] definir, com Dewey, educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Por essa definição a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua organização e reconstrução da experiência pela reflexão constituem o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual (TEIXEIRA, 1973, p. 17).

Em consequência dessa aproximação possível, alguns críticos afirmaram que a Escola Plural era o ressurgimento da Escola Nova. A Escola Plural é uma proposta que têm raízes históricas e sociais, aproximou-se e dialogou com o conhecimento pedagógico produzido pela humanidade. Mas, sobretudo, dialogou com as questões políticas, sociais, econômicas, filosóficas, sociológicas e antropológicas do seu tempo.

A Escola Plural foi ainda uma proposta em sintonia com os princípios da Constituição Brasileira que apontou para a formação plena e integral do educando, mas procurou realizar esse direito ao partir de uma concepção de educação que se refere ao educando como sujeito. O Programa não se reduzia, portanto, a uma simples reforma curricular ou mudanças de aspecto legal na educação básica do município de Belo Horizonte. O programa propunha uma transformação profunda na concepção de educação, na cultura escolar, na prática docente e na forma de lidar com o conhecimento. O Programa surgiu atento à precária condição de vida do seu público, às denúncias e às lutas promovidas pelo movimento social.

No início de 1997, uma nova gestão da Frente BH Popular, que passou a ser denominada de Frente Popular Democrática, assumiu o governo da cidade. O comando da Smed-BH também sofreu alteração, mas manteve o compromisso com os princípios do Programa. Ocorreu, porém, que a coligação eleita se ampliou e passou a contar com a presença de partidos que até então eram oposição, inclusive à Escola Plural. Vários cargos da

Smed-BH e dos Departamentos Regionais de Educação (DRE)<sup>18</sup> foram ocupados por pessoas que eram francamente contrários à política de educação do município. A equipe responsável pela condução do Programa na regional administrativa onde se localiza a Escola Municipal Anna Guimarães, cenário deste estudo, por exemplo, era dividida. Uma parte, liderada pela Diretora de Educação, responsável por todo o Departamento de Educação da regional, não acreditava nos princípios dessa política. A outra, liderada pela Coordenadora Pedagógica, responsável pela coordenação da equipe pedagógica que acompanhava as escolas da regional, procurava garantir a condução do Programa, apesar dos conflitos dentro da própria equipe. Esses conflitos refletiam na relação com as escolas da região. Várias direções de escolas comprometidas com os princípios da Escola Plural alegavam que se sentiam desestimuladas em função do tratamento que recebiam do Departamento de Educação. Verifica-se, então, no comando da cidade e na gestão da educação do município, a presença e a militância por projetos de sociedade e de educação divergentes. Isso, inevitavelmente, trazia consequências para o Programa Escola Plural, cuja implementação já não era tranquila, devido à profundidade e à radicalidade da sua intervenção na educação do município.

No início do segundo mandato da Frente Popular Democrática, em 1997, a Secretaria Municipal de Educação determinou o fim da reprovação também no final dos ciclos. Essa medida acirrou os ânimos entre docentes e gestores. No mesmo ano, após a promulgação da LDBEN (Lei 9394/96), as escolas contaram com uma perda significativa de tempo de planejamento coletivo. Até 1996, o calendário escolar no município contava com 200 dias assim distribuídos: 180 dias letivos e 20 dias de planejamento coletivo e de formação em serviço. Com a aplicação da LDBEN, o calendário passou a ter 200 dias letivos e apenas 4 de planejamento. A perda de 16 dias de planejamento e de formação em serviço dificultou a implantação do Programa a partir daí. Ainda no segundo mandato da Frente, a Smed-BH assumiu uma proposta que aliviava o impacto dessa redução do tempo de planejamento coletivo. As escolas foram autorizadas a reorganizarem o tempo das aulas e liberarem, uma vez por semana, os alunos mais cedo. Com isso, os coletivos podiam se reunir duas horas por semana, em cada turno.

O embate em torno da Escola Plural e a pressão para o retorno do sistema seriado cresceu não só no interior das escolas, mas também na sociedade. A mídia, políticos e familiares de alunos alegavam que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte estavam perdendo qualidade porque não reprovava. A cada eleição municipal, crescia a

---

<sup>18</sup> Atualmente, as Direções Regionais de Educação (DRE) são chamadas de Gerências Regionais de Educação (Gered).

oposição ao Programa. Em 2005, após a posse do último mandato da coligação partidária que outrora recebeu o nome de Frente Popular Democrática, atendendo às pressões políticas eleitorais, retornou com apenas a reprovação no final dos ciclos. Outras mudanças foram implantadas a partir de meados da primeira década deste século, de tal maneira que os princípios da Escola Plural foram sendo abandonados aos poucos pelo governo.

Ainda em 2004, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de Belo Horizonte (Cape) foi reformulado. Desde o primeiro mandato da Frente Democrática Popular, o Cape, cuja equipe era composta por profissionais da própria Rede Municipal de Ensino, recrutados por meio de seleção interna, caracterizou-se por desempenhar o papel de principal interlocutor com os docentes e com as escolas do município. A partir da reformulação, a equipe passou a se compor de pessoas indicadas pelo governo e perdeu não só a legitimidade, mas também um canal importante de diálogo com a Rede Municipal de Educação da capital. No ano seguinte, a Smed-BH estabeleceu o fim da dispensa semanal dos alunos das aulas, duas horas mais cedo, o que impossibilitou as reuniões dos coletivos docentes das escolas.

Foi nessa época ainda que a Secretaria de Educação iniciou uma adesão mais forte à política de avaliações externas, introduziu o conceito de competência nas suas discussões com a RME-BH e, logo após, começou a produzir as Proposições Curriculares do Município, que procuram orientar o trabalho dos docentes com o objetivo de melhorar o índice das escolas nas avaliações externas.

Só no mandato atual, a Smed-BH deixou de usar o título de Escola Plural para se referir à política de educação do município, apesar de manter a proposta de ciclos.

A análise dos cadernos da Escola Plural permite perceber que a condição de sujeito que emerge da proposta não é destinada só aos alunos. Embora as crianças e os adolescentes tenham sido o seu alvo principal, e é normal que assim seja, é possível perceber que o programa só prosperaria se os docentes assumissem a condição de artífice da proposta. Para isso, mais do que entender tecnicamente a proposta, seria necessário comungar com seus princípios, com seus fins, com seus métodos. A formação docente da atual geração de professores, em geral, deu-se noutro ambiente, a partir de outras concepções. Como lembra Arroyo (1999, p.144), “desde criancinhas nos levaram às primeiras séries, fizemos o curso-percurso subindo por andares, por séries ou fomos retidos e tentamos de novo subir essas rampas tão escorregadias”. Para que a adesão dos docentes ocorresse, portanto, seria necessário superar a concepção tradicional de educação com diálogo franco, comprometido com os interesses das camadas populares, usuários das escolas públicas municipais. Entretanto o clima de diálogo, que existiu nos dois primeiros mandatos da Frente BH Popular



(1993-2000), arrefeceu-se durante o processo. Os tempos e os espaços de diálogo no interior das escolas e delas com a Smed-BH foram reduzidos de tal forma que nas escolas não mais se criam projetos. Eles chegam prontos para serem executados.

Essa constatação nos remete a Paulo Freire, para quem “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2007, p. 156). Paulo Freire afirma ainda que alguns líderes pensam, às vezes, com boa intenção, mas equivocadamente, que o processo dialógico é demorado. Nesse sentido, procuram agilizar o processo e acaba impondo às massas suas decisões unilaterais.

Desse modo, com a redução do tempo e espaço de diálogo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, as condições para a continuidade da implantação da Escola Plural se viram corroídas. Por tudo isso, a atual política de educação, colocada em prática a partir de meados da década passada, obrigatoriamente se diferencia da política anterior. Os novos programas não contam com o mesmo nível de parceria e coautoria dos docentes, como acontecia ou era previsto acontecer com a Escola Plural.

### **3.4 A escola de direitos e as trajetórias truncadas**

Nas últimas décadas, tem crescido o número de crianças, adolescentes e jovens com acesso à educação básica no país. O Ensino Fundamental, bem como a Educação Infantil e o Ensino Médio estão cada vez mais acessíveis às camadas mais pobres da sociedade. Observa-se, ainda, a redução da pobreza. Embora importante, a universalização do acesso à educação básica e a diminuição da pobreza não significaram o fim do processo social que produz as trajetórias humanas e escolares truncadas de crianças e adolescentes. Infâncias e adolescências continuam a ser mutiladas no país porque persiste a desigualdade social, muitos indivíduos continuam a viver com muito pouco, apesar do crescimento da produção e do desenvolvimento econômico.

Tirar indivíduos da situação de pobreza extrema e lhes garantir o acesso à escola é muito importante e ponto de partida para que possam viver com dignidade e com autonomia. Mas não é suficiente.

No entanto, ir à escola, sentar-se em uma carteira na sala de aula, assumir a condição de aluno e adquirir conhecimentos, atualizar-se histórica e culturalmente é um processo bastante complexo. Não é algo que se dá espontânea e automaticamente como pensam aqueles

que concebem a educação como um processo puramente transmissivo do conhecimento. Lahire (1997, p. 20) lembra que a “escola é um universo de cultura escrita”. E embora as condições materiais sejam necessárias não são suficientes para que uma criança ou adolescente se aproprie do conhecimento veiculado pela escola.

Muitas famílias populares, geralmente em função da pobreza, desenvolveram uma relação negativa com o universo escolar e com a prática da leitura. A melhoria das condições econômicas, portanto, não é suficiente para promover mecanicamente uma melhora nas disposições para aprender. Há entre algumas dessas famílias, porém, segundo Bernard Lahire (1997), fatores – alguns sutis – que explicam o sucesso escolar entre alguns de seus membros. Para o autor, o sucesso escolar nos meios populares é resultado de diferenças familiares que ele denomina secundárias. Ou seja, embora tenham o mesmo nível socioeconômico e cultural, algumas famílias desenvolvem práticas que favorecem o sucesso escolar.

Todavia o desafio colocado para a escola pública é educar todos os seus alunos na plenitude. A escola, portanto, deveria ser mais do que o universo da cultura escrita, não deveria se restringir à cultura intelectualizada. Sem dúvida é importante contar com essas disposições familiares para levar o aluno a aprender, mas uma escola não pode continuar se organizar só em função dessas disposições, como se todas as famílias estivessem de posse delas, ou que o seu papel fosse ensinar apenas às crianças e adolescentes que possuem essas disposições.

Os projetos político-pedagógicos que foram elaborados e implantados em vários municípios do país a partir do final da década de 1980, inicialmente em São Paulo, posteriormente em Belo Horizonte e Porto Alegre, procuraram contemplar as necessidades sociais e educacionais desses indivíduos ao partir do princípio que eles eram cidadãos, sujeitos sócio-históricos, e precisavam ser tratados pelo poder público como tal.

Há de se questionar, entretanto, se as experiências inovadoras de educação desenvolvidas nos três municípios foram capazes de garantir de fato tais fins. A experiência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi entre as três redes de ensino, a que menos tempo teve para se efetivar e cumprir seus fins. A gestão de Paulo Freire teve apenas um mandato para colocar em curso as mudanças que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo identificou como necessárias. No caso da organização dos ciclos, que seria o contraponto ao rígido sistema seriado, responsável pelo alto índice de exclusão escolar dos alunos populares, sequer chegou a se efetivar, de fato (JACOMINI, 2010).

Ao entrevistar e tentar analisar a concepção dos pais dos alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo sobre os ciclos e a progressão continuada, Jacomini (2010) se

surpreendeu porque os entrevistados desconheciam a organização em ciclos. Para os pais participantes do seu estudo, o ensino se mantinha seriado, mas sem reprovação ao final do ano. De fato, a autora observou no cotidiano de duas escolas municipais, onde realizou seu estudo, que toda estrutura de ensino desvelava a seriação. A organização dos conteúdos, o tempo de ensino e de aprendizagem, todo o processo de trabalho em sala de aula continuavam se pautar pelo ano escolar.

Outras medidas observadas pela autora eram pontuais, como as atividades de recuperação, reforço e atendimento nas Salas de Apoio Pedagógico, incapazes de provocar mudanças favoráveis à aprendizagem. As estratégias de ensino que procuravam dialogar com as diferenças e com as necessidades dos alunos eram raras, decorriam da iniciativa individual de um ou outro professor e não envolviam todos os alunos das duas escolas pesquisadas. Com isso, a escola não garantia a aprendizagem de todos (JACOMINI, 2010).

Como os alunos progrediam para a série subsequente, mesmo sem terem aprendido os conteúdos ensinados, a reprovação reapareceu, então, para muitos, como solução de garantia de melhor aprendizagem. Tinha, porém, entre os pais entrevistados por Jacomini (2010), aqueles que entendiam que a reprovação não é a solução, principalmente porque ela causa prejuízos à autoestima da criança e a evasão escolar.

A proposta de organização do Ensino Fundamental em ciclos tem como pressuposto que cada tempo humano guarda suas especificidades e que tais especificidades precisam ser consideradas pelas políticas públicas sociais e educacionais com vistas a atingir seus fins. Essas especificidades são até certo ponto universalizadas. É comum encontrar, entre as crianças e adolescentes das várias regiões do mundo, características que os assemelham. Mas a infância e a adolescência trazem outras características que se definem a partir da cultura do território, das questões étnicas, de gênero e de classe. Na sociedade capitalista, marcada pela desigualdade e pela concorrência, o que podia ser apenas diferença se torna desigualdade. Muitas crianças e muitos adolescentes, porque são negros, índios, mulheres, pobres, não têm as mesmas chances de se atualizarem culturalmente, de corrigir seu percurso de vida por meio da educação. Pois carregam sobre seus ombros o peso das desigualdades, essas crianças e esses adolescentes não têm a mesma chance de aprendizagem, principalmente em uma escola onde os tempos são rígidos e os conteúdos de ensino descontextualizados.

No caso da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a reestruturação do tempo escolar no sentido de deixá-lo mais flexível e capaz de se articular com as necessidades e com as características das crianças e dos adolescentes com trajetória truncada não chegou se efetivar.

As mutilações ocorridas no percurso de suas vidas, o roubo da infância e da adolescência da criança e do adolescente pobre não foi reparado por meio da educação escolar.

Em Porto Alegre, o projeto municipal da Escola Cidadã teve mais tempo para se efetivar. O primeiro mandato (1989-1992) foi importante para definir princípios, aprofundar concepções, estabelecer diálogos com a comunidade e com os docentes. Foi a partir do segundo mandato (1993-1996) que se implantou a organização dos ciclos nas escolas municipais. A Administração Popular, responsável pela implantação da Escola Cidadã, governou a cidade até 2004. Apesar de ter havido um tempo bem maior do que experiência de São Paulo, a escola de direitos em Porto Alegre também sofreu com a descontinuidade. Embora se verifique inúmeros avanços na educação da cidade nesses dezesseis anos de Escola Cidadã<sup>19</sup>, Azevedo, Rodrigues e Curço (2010) afirmam que,

embora o projeto não tenha sido formalmente extinto, não se constitui mais como política pública. Sua continuidade depende do enraizamento que alcançou em algumas escolas, onde as mudanças atingiram patamares irreversíveis. Tivemos a oportunidade de conhecer um trabalho que vem sendo desenvolvido em uma escola de Porto Alegre, o qual pode ser caracterizado como um trabalho de continuidade e resistência dos princípios da *Escola Cidadã*, apresentando resultados bastante significativos. (AZEVEDO, RODRIGUES e CURÇO, 2010, p. 13).

É animador tomar conhecimento de que, apesar das descontinuidades políticas ocorridas em Porto Alegre, a Escola Cidadã deixou raízes em algumas escolas da cidade. Infelizmente o estudo de Azevedo, Rodrigues e Curço (2010) não revela maiores detalhes a respeito dessa resistência na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no sentido de dar continuidade aos princípios da Escola Cidadã. Entretanto, como os próprios autores afirmam,

a experiência de Porto Alegre revela a importância do papel do Estado como indutor de políticas públicas que mobilizem e estimulem o protagonismo dos segmentos excluídos, fortalecendo a formação de sujeitos capazes de perseguir e exercer os direitos, perceber as contradições que implicam nos processos de exclusão (AZEVEDO; RODRIGUES; CURÇO; 2010, p. 17).

O mesmo Estado que induziu a Escola Cidadã pode e desenvolve políticas de descontinuidades e rompe com o equilíbrio que era mais favorável aos segmentos excluídos.

---

<sup>19</sup> Azevedo, Rodrigues e Curço (2010) informam que a *Escola Cidadã* foi responsável pela diminuição do analfabetismo, pelo aumento dos índices de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola, pela redução drástica do abandono e da reprovação escolar.

Não há dúvida de que o tempo é um fator determinante para que tal política tenha sucesso ou não. Os resultados dos estudos de Jacomini (2010) e de Azevedo, Rodrigues e Curço (2010) deixam claro que, em São Paulo, a experiência de uma escola de direitos deixou menos raízes na educação do município do que a experiência de Porto Alegre porque aquela teve menos tempo para se efetivar. Mas tempo apenas não é suficiente para definir o sucesso ou o fracasso de um projeto. É preciso considerar vários outros aspectos que têm a ver com o que se faz ao longo do tempo para que a política se efetive de fato.

A implantação de políticas públicas com essa intenção de transformação social requer força política e capacidade administrativa do governo. Segundo Paro (2006, p.18), em sentido geral, “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Se o fim da política é viabilizar uma rede pública de educação para todos, que cumpra seus fins: educar as crianças e os adolescentes na sua plenitude, o Estado deve ser, então, capaz de reestruturar os tempos escolares, a materialidade, o currículo, a metodologia, com a envergadura e com a radicalidade necessárias para que os fins determinados possam ser de fato alcançados.

Toda essa reestruturação deve ocorrer de modo a permitir que os tempos escolares se articulem com os tempos truncados. Quanto maior o sucesso da universalização do acesso à educação básica no país, quanto mais a universalização se aproxima dos 100%, maior é o número de crianças e adolescentes com trajetórias truncadas frequentando as escolas brasileiras. A escola pública, portanto, não pode se dar ao luxo de continuar elitista, excluindo, reprovando como se bastasse dizer por meio de notas, de repetências escolares que esses indivíduos foram incapazes de aprender o conhecimento supostamente ensinado pela escola. Agir desse modo só reforça e perpetua a condição de mal viver dessas crianças e adolescentes.

Existem vários trabalhos acadêmicos a respeito das experiências de distintas escolas da RME-BH na época em que a Escola Plural ainda era a política de educação oficial do município. Um desses relata situações em que as condições precárias de vida dessas infâncias e dessas adolescências eram ignoradas. Denise Conceição das Graças Ziviani (2010), no seu Doutorado, por meio da pesquisa-ação, investigou entre 2003 e 2005 uma “turma de aceleração”<sup>20</sup>, que atendia, em maior quantidade, alunos negros, fora da faixa-etária, em processo de alfabetização.

---

<sup>20</sup> A formação de “turmas de aceleração” foi uma prática comum nas escolas municipais de Belo Horizonte e tinha como objetivo intervir de modo mais específico junto aos alunos que apresentavam defasagem entre sua

Ziviani (2010) verificou que, nessa escola, gastava-se mais com pintura e grades do que com as demandas pedagógicas de seus alunos. No caso dos adolescentes com trajetória de exclusão, o tratamento oferecido em algumas escolas, justamente aquelas que mais recebiam verbas públicas, Ziviani (2010, p.332) afirmou que elas ofereciam o que tinham “de pior: salas mal localizadas, armários danificados, material de péssima qualidade e o pior de todos esses inúmeros fatores – a descrença”.

À época da pesquisa, o Programa Escola Plural, enquanto política pública do governo municipal, já se via em um processo de desconstrução. Ziviani (2010) relata inclusive que recorreu à Gerência de Educação da sua regional, solicitou que os gerentes intervissem junto à direção da escola no sentido de garantir a execução de uma oficina de interesse dos alunos. Seu relato, porém, demonstra a omissão e a falta de direcionamento dos docentes, dos gestores da escola e das instâncias de educação do município no sentido de viabilizar práticas coerentes com o fim do programa.

[...] Em agosto, solicitei uma reunião com a instância superior, que só ocorreu em finais de outubro, quando os formadores do Departamento Regional de Educação pretendiam avaliar com os professores Leonardo e Mariana o engajamento das atividades de apoio ao grupo de alfabetização. Ainda, assim, no momento da reunião, o primeiro saiu para o dentista e a segunda concordou com tudo que ouviu [e] não se manifestou. Sabendo do trabalho de autoestima que realizávamos, a Regional sugeriu à direção que financiasse uma oficina de *Beleza Negra* para o grupo, que não aconteceu porque dependia do interesse pedagógico da direção em aplicar a verba da Caixa Escolar ou do PAP – Projeto de Ação Pedagógica –, mas pareceu-lhe não valer a pena (ZIVIANI, 2010, p. 331-332, grifo do autor).

Na prática, ao agrupar e separar as crianças supostamente defasadas, as escolas segregaram alunos “fora de faixa”, em sua maioria meninos, negros e pobres e, ao contrário de corrigir sua suposta defasagem, respeitando sua vivência, tornou seu viver na escola ainda mais precário.

Mas o relato de Ziviani (2010) demonstra que há, na escola, uma tensão colocada em função da resistência por parte daqueles docentes sensíveis ao mal viver das crianças e dos adolescentes com trajetórias truncadas e que procuram alternativas que considerem a precariedade de suas vidas. Outros estudos apontam situações mais favoráveis, como é o caso apresentado por Análise de Jesus da Silva (2007), que pesquisou jovens estudantes pobres, com idade entre 14 e 24 anos, de uma escola noturna da Rede Municipal de Belo Horizonte.

---

idade e seu processo de aquisição do conhecimento (ABREU, 2002). Os alunos com esse perfil eram agrupados e formavam turmas cuja metodologia de trabalho diferenciava das demais turmas da escola.

Segundo a autora, a juventude pobre está sempre à volta com a insatisfação no trabalho, com a ausência de emprego, com o abuso de drogas, com as dificuldades de inter-relacionamento com os colegas, com a pouca perspectiva de sucesso e com a baixa autoestima. Apesar dessas angústias, as escolas não apresentam propostas que possam ajudar os jovens pobres a superarem a situação (SILVA, 2007).

Silva (2007) realizou seu trabalho a campo em uma escola municipal localizada na periferia de Belo Horizonte e procurou verificar como jovens estudantes pobres representavam a proposta de aula dos seus professores, que se consistia em práticas pedagógicas consideradas inovadoras ou, na linguagem dos jovens, “aulas diferentes”, porque fazem uso da música, do teatro, da dança, das artes plásticas, dos esportes. A autora afirma que,

em síntese, a prática pedagógica inovadora é a resposta criativa da Educação – resposta dos sujeitos que a fazem – às realidades da exclusão, da pobreza, da injustiça social e da indiferença. As práticas pedagógicas inovadoras, como a própria inovação, não surgem do nada. São o resultado das tentativas de alguns professores de vivenciarem os pactos e as oportunidades que serão desenvolvidos pela criação de estruturas e condições favoráveis, e de um currículo que proporcione a experiência da inovação (SILVA, 2007, p. 50).

Embora alguns estudantes pobres tenham uma visão negativa da “aula diferente”, porque acreditam que, para aprender, é preciso se “calar, pois somente quem cala aprende” (SILVA, 2007, p. 258), a maior parte deles pensa que a “aula diferente”, além de uma oportunidade de lazer e de acesso à cultura que, em geral, lhe é negado, é uma proposta docente que articula com sua realidade e demandas sociais. Silva (2007) conclui que,

os jovens estudantes pobres das escolas noturnas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no Programa Escola Plural, que ouvimos na pesquisa, em sua maioria, demandam, sim, de seus professores, o trabalho com práticas pedagógicas inovadoras; querem, sim, “aulas diferentes”. Diferenciam o trabalho dos professores e das professoras que os reconhecem, que os respeitam e que se relacionam com eles considerando diversos componentes de sua identidade. Partilham saberes, pois reconhecem que os têm e constroem conhecimento. Afirmam que estes professores são exceções e que, em maioria, não é essa a prática que experimentam cotidianamente. Nessa perspectiva, as insatisfações manifestas no interior da relação juventude e escola – focadas, muitas vezes, na insatisfação com as práticas pedagógicas vivenciadas, mesmo aquelas consideradas “inovadoras” – são expressões de uma insatisfação mais profunda e, portanto, nem sempre manifesta. (SILVA, 2007, p. 260).

A experiência “plural” apresentada por Silva (2007) deixa claro que a tensão, as insatisfações e os conflitos do cotidiano dos jovens com trajetórias truncadas, longe de serem ignorados, são considerados nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula pelos professores do ensino noturno. Ou seja, há, na organização desse ensino, uma articulação com o viver real da juventude pobre, com seu tempo e viver precários.

No início da década passada (2001-2010), Ramón Correa de Abreu (2002) procurou entender as lógicas subjacentes à relação que famílias populares estabeleciam com a escola e com a escolaridade de seus filhos no contexto do Programa Escola Plural. Além da observação do cotidiano escolar de duas instituições de ensino, o autor entrevistou 30 famílias.

Nas duas escolas, identificadas por nomes fictícios, Escola Municipal “Monet” e Escola Municipal “Matisse”, Abreu (2002) notou várias estratégias que demonstravam o desejo delas em acertar e fazer avançar a implantação do Programa Escola Plural. Sobre a Escola Municipal “Monet”, o autor relata várias experiências, entre as quais o projeto de “turmas aceleradas”.

Observando o “caderno da aula de aceleração” de um aluno de final de 2º ciclo, que uma professora fez questão de me mostrar, constatei que, pelo menos naquele caso, estavam ocorrendo avanços no seu processo de aquisição de escrita. A professora aceleradora me contou que descobria sua paixão por desenho e, partindo daí, construiu uma estratégia para alfabetizá-lo: passou a incentivá-lo a desenhar personagens de história em quadrinhos, contos e programas de televisão e a escrever suas próprias histórias. Mas, “ele ainda gagueja muito a ler”, disse-me ela, com ares de quem tinha, ainda, muito por fazer (ABREU, 2002, p. 34).

Na “Monet”, foram identificados quinze alunos do final do 2º ciclo<sup>21</sup> que ainda não estavam completamente alfabetizados e foram agrupados em uma “turma de aceleração”. Apesar das questões já levantadas anteriormente sobre as “turmas aceleradas”, principalmente por contribuir para aumentar a segregação de alunos considerados defasados, neste caso, Abreu (2002) apresenta uma situação cujo resultado parece mais favorável, porque a professora da turma conseguiu compreender a vivência do aluno em questão e lhe apresentar uma proposta de trabalho que o considerou *sujeito*.

Há nessa experiência uma questão que precisa ser explicitada. De acordo com a coordenadora entrevistada por Abreu (2002), o número de alunos considerados defasados em relação à leitura seria menos de que 2% do total da escola. Embora Abreu (2002) não analise

---

<sup>21</sup> As turmas do final do 2º ciclo são formadas por alunos de 11 e 12 anos de idade, de acordo com o Programa Escola Plural.



esse dado, é interessante observar que esse índice é baixo e a coordenadora da escola o atribui ao sucesso do Programa Escola Plural. Então, mesmo sendo as “turmas aceleradas” passíveis de críticas, porque são turmas “especiais” que se diferem das demais turmas da escola, é relevante o fato de a maioria dos alunos da Escola “Monet” estar aprendendo, na época, sem a necessidade de medidas tão pontuais, mas em função da organização da escola que seguia os princípios do Programa Escola Plural.

Da Escola Municipal “Matisse”, Abreu (2002) apresenta outra estratégia que foi bastante utilizada na RME-BH.

[...] Duas vezes por semana, por exemplo, todos os alunos do 1º ciclo eram divididos em turmas menores, por competência na leitura e escrita. Nesses momentos, as seis turmas transformam-se em dez grupos, que eram assumidos pelas nove professoras que atuavam no ciclo e por uma Coordenadora Pedagógica. Os alunos também se agrupavam por interesse, uma vez por semana, nos cursos optativos: capoeira, pintura, dobradura, modelagem, confecção de brinquedos com sucata, entre outros. E havia também o “horário do brinquedo”, tempo semanal de socialização e desenvolvimento de habilidades motoras, em que duas professoras-referência levavam suas turmas para brincar, juntas, no pátio existente no primeiro piso ou no auditório da escola, quando chovia. Esses reagrupamentos, as professoras denominavam de “enturmação flexível” (ABREU, 2002, p. 45).

A estratégia de “enturmação flexível” revela que a escola “Matisse” considerava aspectos interessantes da cultura e vivência da infância para organizar o seu trabalho. Sem descuidar da leitura e da escrita, a escola inseria outras atividades que normalmente são desprezadas pelas escolas tradicionais. A proposta articulava tempos, espaços, conhecimentos, cultura, convivência entre pares de idade, e resgatava o brincar como uma dimensão importante da infância, portanto, dos alunos que ainda eram crianças e frequentavam o 1º ciclo<sup>22</sup>. Embora o impedimento de brincar não seja uma particularidade da infância pobre, a dificuldade de acesso aos brinquedos é; e porque estão mais expostos ao trabalho infantil, como vimos no trabalho de Marques (2001), pois têm menos acesso a parques e a outras áreas de lazer, as crianças pobres brincam menos ou brincam precariamente. Portanto, a experiência de “turmas flexíveis” na Escola Municipal “Matisse” se constituiu como uma prática pedagógica de grande relevância educacional, social e humana.

Os professores das duas escolas pesquisadas por Abreu (2002, p. 56) declararam que os trabalhos que desenvolviam a partir dos princípios da Escola Plural eram “incondicionalmente benéficos aos alunos de camadas populares”.

---

<sup>22</sup> O 1º ciclo é formado por turmas de alunos com idade entre 6 e 8/9 anos de idade.

Sobre a posição dos pais, Abreu (2002) identificou que eles desconheciam e pouco entendiam do Programa Escola Plural. Entre as 30 famílias pesquisadas, 17 delas se posicionaram predominantemente<sup>23</sup> contrárias ao programa. Boa parte delas suspeitava da proposta já que os filhos gostavam da escola quando, na visão dos pais, deveria ser o contrário porque a “Escola é incômodo necessário à garantia da sobrevivência” (ABREU, 2002, p. 106).

Abreu (2002, p. 144) conclui que as famílias contrárias à proposta das escolas pesquisadas e à Escola Plural têm essa posição, pois esperam que a escola prepare os filhos para inserir no mercado de trabalho, “fornecendo-lhes o certificado escolar e os conhecimentos necessários à obtenção de bons empregos e, conseqüentemente, uma vida melhor que a dos pais”. A Escola Plural estaria falhando, na opinião dessas famílias, porque aboliu a reprovação e oferecia atividades pedagógicas alternativas que elas consideram “perda de tempo”, como ir à escola “só pra brincar” (ABREU, 2002, p. 108).

No entanto, 13 das famílias entrevistadas se posicionaram predominantemente a favor da Escola Plural por diversas razões: os filhos estavam aprendendo a ler, a escrever e a fazer conta; os docentes abordavam temas considerados relevantes pelas famílias como sexualidade, violência, drogas e adolescência; as famílias acreditavam que a escola cumpria melhor seu papel de servir como espaço de socialização, de lazer e de guarda dos filhos; com isso, seus filhos teriam uma escolaridade mais longa que os pais e estariam mais bem preparadas para enfrentar as dificuldades da vida. De acordo com Abreu (2002), ao construir essa posição, o segundo grupo destacou elementos extraídos da sua vivência escolar, geralmente marcada pelos maus resultados, como a reprovação e a evasão, e o sentimento de fragilidade que têm diante dos perigos que rondam os filhos.

Observamos que as posições das famílias não foram elaboradas somente em consequência do desconhecimento que tinham do programa, mas também em função das suas representações de mundo, de sociedade e de educação e, devido à realidade que as cercavam, das aspirações que elas conseguiam vislumbrar para os filhos. Com isso, podemos dizer que o Programa Escola Plural estava mais bem estruturado para receber e promover a atualização histórico-cultural das crianças e dos adolescentes com trajetória humana truncada.

---

<sup>23</sup> Abreu (2002) alega que não foi possível classificar as famílias como simplesmente contrárias ou a favor da Escola Plural, mas que em função das contradições presentes nos argumentos utilizados, ele as classificou de predominantemente contrárias e predominantemente favoráveis à Escola Plural.

## 4 OS NOVOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS TRAJETÓRIAS DE VIDAS TRUNCADAS

### 4.1 Introdução

Nos oito primeiros anos de implantação da Escola Plural era comum a circulação de publicações que divulgavam os programas elaborados pelas instâncias da Smed-BH. Essas traziam abordagens teóricas relacionadas aos diversos temas de interesse da educação e davam visibilidade aos variados tipos de projetos educacionais produzidos na RME-BH.

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de Belo Horizonte (Cape) organizava cursos, minicursos, seminários, rede de trocas que permitiam a participação ativa dos docentes e provocava na RME-BH um movimento sinérgico que favorecia a formação docente, o planejamento coletivo do trabalho pedagógico nas escolas e, conseqüentemente, potencializava o Programa Escola Plural.

A mudança da política de educação, bem como da concepção que a orienta, fez com que a forma de divulgar os programas educacionais fosse também alterada. Não há hoje nenhuma produção sistemática da Smed-BH que divulgue e trate ao mesmo tempo da formação docente<sup>24</sup>. As informações sobre os diversos programas da Secretaria estão quase que restritas ao *site* do Governo na *internet*, na página da Educação. Essas informações são geralmente superficiais e não permitem ao leitor aprofundar no seu conteúdo. O Projeto Floração, por exemplo, em execução a partir de 2010, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, não tinha, até o primeiro semestre de 2011, nenhuma menção no *site*.

Por isso, não foi possível oferecer aqui o mesmo tipo de análise realizado com o Programa Escola Plural. A síntese dos programas que apresentaremos a seguir foi produzida a partir do parco material encontrado no *site* da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH)<sup>25</sup>, e das observações e entrevistas realizadas a campo. A análise do trabalho a campo será a matéria do sétimo e oitavo capítulos. No final da tese, apresentaremos ainda dois apêndices que descrevem “O ensino regular na Emag – os trajetões intraescolar” e “Os programas educacionais e as trajetórias de vidas truncadas”.

---

<sup>24</sup> Em 2011, a Smed publicou apenas os Cadernos dos Proposições Curriculares Municipais.

<sup>25</sup> Os dados apresentados nesta sessão foram obtidos a partir da consulta realizada no site da PBH <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=educação>> Acesso em: 3/ 1/ 2011.

## 4.2 O Projeto Floração e o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)

O problema da repetência nas escolas tem sido um problema inerente ao sistema seriado. As tentativas de corrigi-lo, segundo Arroyo (2000), sempre foram pontuais e com resultados mínimos. As motivações são diversas, como melhorar o fluxo escolar, corrigir defasagem entre idade-série, reduzir custos.

A aceleração de alunos considerados defasados tem sido uma das propostas normalmente apresentadas para resolver o problema da repetência. Às vezes com a justificativa de que se pretende melhorar a qualidade da escola ou elevar o índice de aprovação (ARROYO, 2000). Esses objetivos tímidos têm gerado propostas superficiais, incapazes de solucionar de fato o problema.

Atualmente, na RME-BH, estão em desenvolvimento dois programas de aceleração. O primeiro foi organizado para alunos do 3º ciclo do ensino fundamental que, segundo a concepção predominante entre os gestores da Smed-BH, encontram-se em defasagem idade-série; o outro visa alunos, também do ensino fundamental, que, segundo a mesma concepção, encontram-se em dificuldade de aprenderem a Língua Portuguesa e a Matemática.

Os termos “defasagem idade-série” e “dificuldades de aprendizagem” são utilizados hoje entre gestores e, às vezes, por alguns docentes que desenvolvem os programas nas escolas com o objetivo de justificá-los, sem a menor criticidade. Observa-se que a centralidade é toda colocada nos conteúdos a serem ministrados em sala de aula e na prática do “professor explicador”, como se tais conteúdos e procedimento fossem algo dado, natural. O menino é visto apenas como o aluno que não foi capaz de aprender de acordo com o ritmo e com o tempo também considerado natural: o ritmo e o tempo do sistema seriado. O adolescente, sua realidade, a precariedade do seu viver, sua trajetória humana, sua origem social, seu gênero, sua etnia não têm relevância alguma, embora a maioria deles seja homens, pobres, negros.

O Projeto Floração, que inicialmente recebia o nome de Projeto de Aceleração da Aprendizagem, foi criado e introduzido na RME-BH no final de 2009<sup>26</sup> e se destinava aos alunos com idade entre 15 e 19 anos e que ainda frequentavam o Ensino Fundamental. Os alunos foram atraídos com a promessa de receberem, no final de 2010, o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, independente da sua série de origem.

---

<sup>26</sup> Na escola pesquisada, as aulas do Projeto Floração tiveram início no dia 11 de novembro de 2009.

As turmas são organizadas com 20 a 30 alunos e, para cada turma, a Smed-BH contrata um professor pertencente ao quadro de docentes da RME-BH pelo sistema de extensão de jornada<sup>27</sup>. Um único professor é responsável por todas as disciplinas ministradas no projeto. O material didático é fornecido pela Fundação Roberto Marinho e consiste nos DVDs e livros do Novo Telecurso em formato de teleaulas.

Na maioria das escolas, o Projeto Floração funciona no noturno. Em 2009, as escolas tinham liberdade para funcionar também no diurno, mas seguiam rigidamente as teleaulas. A cada módulo, os alunos estudam duas disciplinas. Em geral, são exibidas duas teleaulas diárias e resolvidos seus exercícios. As aulas têm o seguinte formato: *1º momento*: os alunos são orientados a fazer um memorial narrando o seu dia (com introdução, desenvolvimento e conclusão). Em seguida, o professor oferece uma explicação breve sobre os temas das teleaulas. *2º momento*: exibição das teleaulas no Data Show e, depois, os alunos são orientados a fazer as atividades do livro. No final, quando há tempo, professor e alunos avaliam a aula do dia. Os professores que atuavam na escola pesquisada disseram que esporadicamente eram autorizados a fazerem adaptações e saírem do esquema determinado.

Quase todo material de uso diário fica sob o controle do professor, que o distribui no início de cada aula e o recolhe no final: livros, cadernos dos alunos, lápis e borracha; exceto apontadores e régua.

As teleaulas são filmagens antigas, as palavras exibidas<sup>28</sup> são escritas de acordo com as antigas regras ortográficas e nem sempre são corrigidas em sala de aula. Os mesmos problemas se repetem com os livros. Uma professora da escola pesquisada disse que já identificou problemas conceituais em um dos livros e fez a correção com os alunos. Ela alega, porém, que fica preocupada porque, como a sua formação é específica em Língua Portuguesa, não tem como identificar problemas conceituais das outras disciplinas e nem como corrigi-los durante as aulas.

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) é recente, teve início em 2009 e visa os alunos com dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. A Smed-BH contrata o professor da disciplina, que já atua na RME-BH, em sistema de extensão de jornada para ministrar aulas de reforço, tal como faz com os docentes que ministram as aulas do Projeto Floração. Os alunos são indicados pelos professores das referidas disciplinas, com a participação da coordenação pedagógica da escola.

---

<sup>27</sup> A extensão de jornada ou dobra é um expediente comum na RME-BH. A PBH contrata professores concursados e lotados nas escolas, com um turno de trabalho, para estender ou no máximo dobrar sua jornada de trabalho. O contrato dura até um ano e pode ser prorrogado de acordo com a necessidade das escolas.

<sup>28</sup> As teleaulas usam o método de destacar os conceitos e as dicas várias vezes durante a exibição.

As turmas chegam a ter no máximo 12 alunos e têm duas aulas de uma hora e trinta minutos por semana para cada disciplina<sup>29</sup>. Em 2009, tinha esse formato, de acordo com o número de alunos e grupos de cada escola, mas a proposta da Smed é 1h/aula por dia, com 4 aulas por semana. Geralmente, nas terças e quintas-feiras no contraturno; ou seja, se o aluno estuda de manhã, ele frequenta o projeto à tarde.

Os professores que atuam no projeto não têm regência na sexta-feira, o tempo é destinado à formação docente. Quinzenalmente, eles cumprem o tempo na própria escola, planejando as aulas e corrigindo atividades dos alunos e, quinzenalmente, frequentam reuniões de planejamento coletivo com os demais docentes que atuam no projeto sob a coordenação de um profissional da Smed-BH. Os docentes deslocam-se para a sede da Smed-BH ou da Regional Administrativa responsável pela região onde ele atua.

Em dezembro de 2009 participamos de um evento que comemorava o primeiro ano letivo do Projeto. De acordo com a gerente da Coordenação Política e Pedagógica da Smed-BH, o projeto oferece resultados positivos, consegue reverter resultados negativos e por isso iria continuar em 2010. Ela apresentou alguns desafios do projeto. Primeiro: por aproximadamente 10% dos alunos da RME-BH se encontrarem em defasagem idade-série. A maior parte, de alunos matriculados no 2º ciclo, precisa ser contemplada com o projeto. A gerente disse que a principal causa das retenções entre esses alunos é a baixa frequência escolar. Em momento algum da sua fala, assim como ocorre no cotidiano das escolas, não se questionou e nem se questiona as razões que levam os pré-adolescentes e os adolescentes a serem infrequentes. Nenhuma análise sobre o viver desses sujeitos foi apresentada. Não se cogitou que esses garotos e garotas possam estar com baixa frequência porque a precariedade de suas vidas e de suas famílias exige deles primeiro sobreviver e, se houver tempo, ir à escola.

Outro desafio apresentado pela gerente era avançar com um projeto destinado aos alunos com dificuldades em Matemática, pois, até aquela data, o PIP se concentrou na Língua Portuguesa. Em Matemática, os resultados revelados pela avaliação externa indicam que a aprendizagem dos alunos da RME-BH está abaixo do satisfatório. A coordenadora do PIP disse que esse era um projeto que estava dando certo porque surgiu a partir da iniciativa das escolas da RME-BH, assumido pela Smed-BH. A fala da gerente aponta o PIP como um projeto com prazo para funcionar, ou seja, ele não será incorporado como um projeto definitivo.

---

<sup>29</sup> Em 2009, na escola pesquisada, o projeto funcionou só com aulas de Língua Portuguesa.

Só em 2010, as escolas começaram a se mobilizar e voltaram a atenção para a intervenção no reforço do ensino de Matemática. As dificuldades para implementar o reforço, porém, foram grandes, porque havia carência do professor da disciplina na RME-BH, fato que parece se repetir também com a Língua Portuguesa, mas em menor escala. A prioridade de atendimento são as aulas regulares. Com isso, quando algum professor do ensino regular entra de licença e não se consegue um substituto na RME-BH, o professor que atua no PIP é convocado a assumir as aulas regulares e suspende o projeto.

Esse tipo de intervenção demonstra que também na Rede Municipal de Belo Horizonte, novos programas têm sido criados para sanar problemas que surgiram em função da permanência da lógica meritocrática e da cultura da seletividade, que continuam produzindo alunos considerados defasados. Arroyo (2000) afirma que esse tipo de solução não passa de um tipo de paliativo. Ou seja, uma solução muito aquém do problema. E “esta visão pobre tem sido a medida da defasagem” (ARROYO, (2000, p. 139). Isso acontece porque a escola tem se organizado em torno de uma função social que não contempla o pleno desenvolvimento dos adolescentes das camadas populares. Não há, na cultura escolar, preocupação com a luta dos “pobres e suas tentativas de um viver digno e justo” (ARROYO, 2011, p. 168). As soluções para as tais defasagens e dificuldades de aprendizagem são elaboradas para serem executadas em uma dimensão paralela, que não cabem na classe, no turno. Esses alunos são adolescentes empurrados para o extraturno. Enquanto isso, a lógica da escola seriada, do “ensino bancário” e do “professor explicador” é reforçada, se mantém intocada.

### **4.3 A inclusão digital e o kit escolar e literário**

Dois programas desenvolvidos pela atual gestão da educação do município se destacaram com o argumento de que melhoraram a materialidade nas escolas e qualificam a educação na Rede: a inclusão digital e a distribuição aos alunos do kit escolar e literário no início de cada ano letivo.

O programa de Inclusão Digital, segundo a Smed-BH, está presente em todas as escolas e tem como objetivo ampliar o acesso de alunos, professores e comunidade às tecnologias de informação e comunicação, garantindo assim o direito essencial do cidadão. A Prefeitura informa no seu Portal que o acesso das escolas à Internet em banda larga é

permanente. “Isto significa atendimento a cerca de 180 mil alunos e mais de 10 mil professores”, de acordo com o *site* da Smed-BH.

A Inclusão Digital na RME-BH, de acordo com os gestores do município, tem dois eixos: a gestão da informação e o trabalho pedagógico.

[...] O primeiro refere-se à garantia de uma infraestrutura tecnológica e sistema de informação integrados. O segundo eixo busca colocar a tecnologia da informação a serviço do processo educativo, com o foco no trabalho pedagógico com o aluno, na formação dos profissionais da educação e no acesso à informação e serviços à comunidade. A implantação dessa infraestrutura contribui significativamente para o combate à exclusão digital em nossas comunidades (BELO HORIZONTE, 2008).

Não há dúvida sobre a importância da tecnologia da informação nas escolas e sobre seu potencial pedagógico. As escolas da RME-BH estão equipadas com uma ou duas salas onde funcionam os laboratórios de informática. Secretarias, bibliotecas, salas de coordenação, da direção e dos professores também têm pelo menos uma máquina conectada à internet em banda larga. Nas salas dos professores, por exemplo, os equipamentos estão quase sempre em uso. É possível presenciar professores elaborando atividades, apropriando-se de textos e materiais dos *sites* educativos, colhendo informações sobre cinemas, teatros, parques e museus.

Apesar do avanço, é perceptível que a utilização dessa tecnologia está muito distante do desejado e do anunciado. É comum encontrar as máquinas ociosas devido a defeitos ou a lentidão do sistema de banda larga disponível. Há profissionais que não usam a tecnologia na escola de maneira alguma porque preferem usar em casa, pelas razões acima citadas, pois não receberam formação suficiente ou não têm o hábito de fazer uso dessa tecnologia.

A prática de usar o Laboratório de Informática, como meio para criar as condições necessárias para os alunos aprenderem os conteúdos das disciplinas, é quase inexistente, como poderemos ver nos apêndices “O ensino regular na Emag – os trajetos intraescolar” e “Os programas educacionais e as trajetórias de vidas truncadas”. Na maior parte do tempo, as aulas nos laboratórios são ministradas pelos monitores<sup>30</sup> que atendem aos alunos do Projeto Escola Integrada, assunto do próximo capítulo. Os demais alunos da escola, que, na época da pesquisa, eram a maioria, raramente se utilizavam dessa tecnologia. Em 2010 e 2011, o

---

<sup>30</sup> Os monitores são alunos do Ensino Médio de escolas públicas, contratados como estagiários para conduzir e coordenar o uso do Laboratório de Informática. Cada escola municipal tem direito a um monitor por turno.



Laboratório ficou ainda mais restrito à Escola Integrada. Os alunos da “escola regular” poderiam utilizar o laboratório na primeira hora de aula no turno da manhã e na última no turno da tarde.

O Kit Escolar e o Kit Literário se caracterizam pela distribuição no início de cada ano de uma mochila ou caixa de papelão contendo cadernos, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, régua e um conjunto de livros de literatura.

Há um reconhecimento geral, inclusive entre os professores, da qualidade do kit literário, que segundo o *site* da Smed-BH trata de “diferentes gêneros literários abordando temas como solidariedade, cultura, arte, questões étnico-raciais, meio ambiente, cidadania e clássicos da literatura”.

Quando o Kit Literário começou a ser distribuído na Rede, algumas escolas procuraram desenvolver projetos pedagógicos com os livros, visavam cultivar entre os alunos o hábito de leitura. Houve escolas que apresentavam peças teatrais, outras que faziam programações de leituras, encontros com os autores, atividades de narração e reconto de histórias. Algumas escolas distribuíam os livros aos alunos à medida que eles eram utilizados na sala de aula. Essa última prática gerou algumas denúncias ao Alô Educação<sup>31</sup>. A partir de então, segundo depoimento colhido na escola onde a pesquisa se realizou, a Smed-BH orientou as escolas a entregarem o Kit Literário completo no início do ano, diretamente à família do aluno ou ao próprio, quando autorizado pelos pais por escrito.

Além de gerar toda uma burocracia, que ocupa uma grande parte do tempo das direções e coordenações (algumas direções de escola têm receio de delegar essas tarefas a outros profissionais e ocorrer desvios do material ou dos comprovantes da entrega), observa-se que, de acordo com alguns docentes, os projetos pedagógicos elaborados pelas escolas a partir do Kit Literário, no mínimo, reduziram-se bastante. Esses profissionais se sentiram desencorajados. O movimento poderia ter sido outro; a Secretaria poderia assimilar os projetos dos docentes e legitimar a entrega paulatina dos livros, à medida que fossem utilizados em favor da aprendizagem e do bem-estar do aluno. Ou criar outro projeto que explorasse a riqueza do material. Mas não foi isso que aconteceu.

Esses dois programas são bastante divulgados na mídia mineira. A prefeitura municipal procura demonstrar que, por meio da publicidade, a educação no município é

---

<sup>31</sup> Alô Educação é uma gerência da Smed-BH que funciona à semelhança de uma ouvidoria, recebendo denúncias, sugestões e elogios por meio de telefonemas e *e-mails*.

tratada com seriedade e que os recursos públicos são bem gastos. Em geral, os programas são bem vistos pelos cidadãos da capital. No entanto, nota-se que o seu impacto sobre a qualidade do ensino é reduzido devido à falta de articulação com a política mais global de educação; trata-se de iniciativas pontuais, com pouco poder de alterar a prática educativa nas escolas.

#### **4.4 O Projeto de Ação Pedagógica (PAP)**

O Projeto de Ação Pedagógica (PAP), criado em 2003 e apresentado à RME-BH por meio de uma publicação que discutia a educação de acordo com a concepção da Escola Plural tem, a princípio, o potencial de contribuir com a melhoria da educação na cidade porque permite às escolas investirem em materialidade, formação docente, oficinas discentes e projetos educativos de cunho artístico, esportivo e cultural. A Smed-BH declarou no Caderno de apresentação do projeto que o objetivo do PAP era fazer avançar a educação do município, para isso seria necessário “estar com os pés plantados na realidade das escolas, analisando-a, enfrentando os problemas e buscando soluções que possibilitem um avanço na construção coletiva da ‘Escola Plural’” (BELO HORIZONTE, 2003, p. 5-6).

Nesse sentido, a proposta do PAP se caracterizava como instrumento que descentralizava recursos financeiros, permitindo a cada escola utilizá-los de acordo com suas demandas. As escolas deveriam elaborar coletivamente seus projetos de ação pedagógica com a participação da comunidade escolar, que tinha o poder de aprová-los ou vetá-los. Além dos recursos, a Smed-BH colocaria à disposição das escolas uma equipe de apoio que acompanharia todo o processo. Processo esse que, antes da execução, ainda passaria por uma aprovação final da Smed-BH, depois de avaliar sua pertinência pedagógica e os critérios legais, como aquisição de bens, contratação de pessoal, palestrante, por exemplo.

O eixo estruturante do PAP era a formação em serviço dos docentes. Acreditava-se que, mediante a descentralização dos recursos, orientados pela equipe de apoio, cada escola seria capaz de identificar seus principais problemas e elaborar propostas para superá-los. O Caderno do Projeto de Ação Pedagógica foi organizado, então, com propósito de convencer os professores dessa possibilidade. Depois da apresentação da proposta e de algumas orientações metodológicas, o Caderno apresenta e analisa dois relatos de casos<sup>32</sup> cujos

---

<sup>32</sup> O primeiro caso relatado se passou em um colégio público da periferia de Medellín, localizado em uma área de graves conflitos e o segundo caso diz respeito a uma escola de ensino especial, localizada na zona sul de Belo Horizonte.

problemas educacionais teriam sido superados ao utilizar o modelo de projeto de ação pedagógica.

De acordo com a Smed-BH, as produções e experiências das escolas com o PAP seriam motivo de debates e seminários na RME-BH e poderiam se transformar “em orientação curricular para as escolas da Rede Municipal de Educação” (BELO HORIZONTE, 2003, p. 6).

Desde 2003, o PAP se mantém. Mas, como foi informado, em 2004, – ano de eleições municipais – a Escola Plural, em função de suas características progressistas, foi alvo de inúmeras críticas vindas dos setores mais conservadores da sociedade. O governo não estava compacto e fechado em torno do programa. Desde o final do primeiro mandato, a tensão entre os partidos e nos partidos da coligação que governava a cidade crescia em relação a vários aspectos e não só em relação à educação. Podemos dizer que a coligação abrigava, em seu interior, no mínimo dois projetos de sociedade que, embora contraditórios em vários aspectos, conviviam em função do interesse de se manter governando a cidade.

A força das críticas que emergiram nas eleições de 2004 fortaleceu o grupo mais conservador. A partir de então, antes mesmo de encerrar o ano, a Escola Plural, que já vinha perdendo força no governo, começa a ser desmantelada.

Apesar dessas mudanças, o PAP, junto com a organização do ensino em ciclos, foi uma das poucas iniciativas que surgiram com a Escola Plural e permaneceram, mesmo ao deixar de se orientar na concepção de educação expressa pelo programa.

#### **4.5 As proposições curriculares para a Rede Municipal de Educação**

As proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação (PCM), segundo o *site* da Smed-BH na internet, foram elaboradas entre os anos de 2007 e 2008 com a participação de vários profissionais da RME-BH e consultores das diversas disciplinas, num esforço de elaboração de currículo que superaria as lacunas deixadas pela Escola Plural, que teria se orientado na teoria curricular crítica, ou seja, nos estudos sobre classes, gênero e raça, que visam superar as práticas pedagógicas e reproduzem as práticas sociais excludentes (BELO HORIZONTE, 2008).

Essa argumentação de que a Escola Plural se orientou na teoria curricular crítica é pouco pertinente, como apontamos anteriormente. O texto produzido pela atual equipe da

Smed-BH reproduz um ponto de vista, comum entre alguns docentes na época da implantação, para justificar a opção da Smed-BH pela elaboração dos Parâmetros.

Nesse sentido, o documento anuncia uma revisitação à Escola Plural:

[...] A Escola Plural apresenta avanços teóricos centrados na defesa de uma educação mais adequada aos tempos em que todos têm direitos a uma formação integral. Propõe mudanças radicais, que não apenas alteram a estrutura e organização das escolas, mas também requerem dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a construção de uma nova concepção de escola, de organização do trabalho pedagógico, de estudante, de educar, e uma nova concepção de si mesmos como profissionais (BELO HORIZONTE, 2008, p. 6).

Nos documentos dos PCM, a Smed-BH afirma que, apesar dos avanços, o Programa Escola Plural deixou lacunas importantes. Estas teriam levado, então, os professores da Rede a demandarem da Smed-BH uma organização curricular claramente definida. Dessa forma, os PCM elaborados entre 2007 e 2008 seriam um atendimento da Smed-BH às aspirações dos professores da Rede Municipal de Educação.

A Smed-BH justifica ainda a necessidade de considerar “as novas condições da organização escolar (mais coletiva e autônoma, flexível e diversificada conforme a situação de ensino) e do trabalho docente (são maiores e mais amplas responsabilidades educativas do professor)” (BELO HORIZONTE, 2008, p. 8). Ao considerar essas condições, há, no documento, o reconhecimento da necessidade de se estabelecer metas de ensino bem definidas e metodologias cuidadosamente pensadas.

O exame da proposta revela que o documento é denso, detalhado, com vários argumentos que procuram demonstrar sua aproximação das concepções progressistas de educação. No entanto, cabem algumas questões sobre a participação dos professores da RME-BH e ao fim que os PCM de fato se vinculam.

Quanto à participação dos professores, ela se deu por adesão no horário do trabalho. Os encontros foram organizados por disciplina, de modo que o professor se ausentava do trabalho para participar dos encontros. A escola, na ausência desse professor, deveria se reorganizar, usar os horários das Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (Acpate)<sup>33</sup>, suprir assim a falta do professor que estivesse no encontro organizado pela Smed-BH. Não houve nenhum debate anterior que mobilizasse de fato os

---

<sup>33</sup> A carga horária do professor da RME-BH é de 16 horas na regência e 4 de Acpate. Apesar de serem denominadas atividades coletivas, na quase totalidade das escolas municipais, o tempo de Acpate é organizado de forma que cada professor desenvolve as atividades individualmente.

docentes para participar desse movimento, nas escolas ou em quaisquer outros espaços sociais.

Antes da Escola Plural, as escolas e os tempos de planejamento docente se estruturavam nas disciplinas. Havia, porém, os 20 dias escolares que permitiam às escolas organizar encontros coletivos que amenizavam a fragmentação do trabalho e do ensino, mais comuns nas últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A partir de 1995, o eixo organizador do currículo deixou de ser, então, os conteúdos das disciplinas e passou a ser o sujeito da aprendizagem. Com isso, os encontros destinados à formação docente se tornaram coletivos, pois não havia como pensar um sujeito e sua formação integral oferecendo-lhes conhecimentos fragmentados, descontextualizados, por profissionais que não se articulavam, que não miravam os estudantes e sua realidade, mas apenas as listas dos conteúdos disciplinares. O modelo de docente da Escola Plural era o docente reflexivo que questiona as “verdades naturalizadas” na educação.

Ao elaborar os PCM, a Smed-BH resgatou a velha prática de organizar encontros de professores por disciplinas e o currículo a partir dos conteúdos disciplinares. Esse modelo iniciado em 2007 para formular os parâmetros se mantém até os dias de hoje, 2011, como encontro de formação. Os alunos foram assim duplamente abandonados, pois deixaram de ser o eixo que orienta o currículo e ficaram na escola com professores em quantidade insuficiente. Para suprir a insuficiência em dias de formação, os coordenadores se veem obrigados a assumir as classes vagas, às vezes mais de uma ao mesmo tempo.

O retorno ao velho modo de se organizar ocorreu em condições piores do que aquelas verificadas nos anos que antecederam a implantação da Escola Plural. Naquela época, as escolas tinham 20 dias de planejamento e formação que possibilitavam aos docentes pensar o ensino a partir do direito, das necessidades e da realidade dos alunos: crianças, adolescentes e jovens populares. Por isso, antes da Escola Plural, a Rede pôde viver as experiências que deram origem ao que se denominou de escolas emergentes.

Embora se verifique, desde 2007, uma participação significativa de professores na formação docente vinculada aos PCM, outro número também significativo de docentes da RME-BH se mostrou desconfiado e receoso em relação ao controle que o governo poderia exercer sobre o trabalho docente a partir do currículo municipal. Ora, desde que o currículo surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX, com Bobbitt, ele atende a “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 1999, p. 12). Sabemos ainda que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”

(SILVA, 1999, p. 14). O currículo, portanto, é um instrumento que visa formar identidades. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 16), o currículo não é uma questão puramente epistemológica. Muito pelo contrário, está “no centro de um território contestado”, envolvido com as disputas entre concepções e projetos de sociedade que aspiram ser hegemônicos, manter a hegemonia ou apenas resistir à hegemonia do outro. Por isso, a participação de professores em fóruns de debate e de elaboração de propostas com gestores e especialistas da academia, como aconteceu na elaboração dos PCM, sem nenhuma mobilização prévia, depois de vários anos sem tempo coletivo de formação nas escolas, numa conjuntura histórica em que os movimentos sindicais se encontram esvaziados e cerceados, é no mínimo desigual, gera desconfiança.

Além da possibilidade de controle sobre os professores, sobre sua identidade docente, sobre o seu fazer pedagógico, está em disputa ainda a identidade que se deseja moldar do aluno: do futuro adulto, trabalhador, consumidor e contribuinte. Portanto, contar com a pouca participação dos professores e com a participação de docentes desmobilizados serve para legitimar propostas já previamente definidas e fechadas, que coadunam com determinados interesses, visam descartar certos conhecimentos e selecionar outros, coerentes com a identidade que se quer formar. Segundo Arroyo (2011),

em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2011, p.17).

A elaboração dos PCM foi concluída em 2008 e só em 2011 se viu um movimento nítido para implantá-los na Rede. As escolas tiveram que colocar à disposição parte dos seus recursos financeiros do PAP e redirecioná-la para a formação de professores com o objetivo de prepará-los para colocarem em prática os PCM.

Diversos professores das várias disciplinas têm elogiado a qualidade dos encontros de formação. Eles alegam que os consultores que ministram os cursos e como aplicar os PCM na sala de aula são bons. Os encontros, segundo alguns docentes, parecem “aulas da universidade”. No entanto, percebe-se, a cada mês, um número menor de docentes participando dos encontros. Em agosto de 2011, circulou um e-mail encaminhado por uma

Acompanhante da Equipe de Monitoramento Pedagógico de uma das Gered<sup>34</sup> da Belo Horizonte para os coordenadores de escola que cobrava melhor participação dos docentes. A acompanhante dizia que no encontro de História, na parte da manhã do dia 11 de agosto de 2011, houve apenas algumas ausências, mas, na parte da tarde, só um professor compareceu. A mesma acompanhante me revelou que há casos de professores que deixam de ir à escola, mas também não comparecem ao encontro. Uma professora de Geografia, da mesma regional a que pertence essa acompanhante, relatou que os professores estão muito cansados, desanimados; falta disposição para se deslocarem até o local dos encontros. Outra professora, também de Geografia, alega que “não se deixa dobrar”, não participa da formação, pois sabe o que a Smed-BH quer com essas propostas. Com isso, ela não participa das formações. Na falta de espaço para o debate, os professores optam por ações isoladas, sem muita reflexão. Alguns apresentam argumentos de ordem pessoal, outros de ordem política e pedagógica para não participar dos encontros.

Outro aspecto que merece destaque é a falta de repercussão dos encontros dentro das escolas. Os docentes vão, voltam e não têm como repercutir o que supostamente aprenderam. Os motivos são vários. Primeiro, por não haver mais tempo docente coletivo nas escolas. Segundo, porque o professor que frequenta os “encontros” não tem com quem discutir e por que discutir, o conteúdo dos encontros é focado nas disciplinas, não motiva articulações entre docentes e as disciplinas. O professor se afasta da escola, do lócus do seu trabalho, das questões educacionais reais que ali se emergem para discutir e “se formar” (sic) a respeito de um fragmento do ensino, apenas: os conteúdos das disciplinas. Terceiro, porque os alunos, seus tempos humanos, os próprios docentes, suas histórias de vida, profissional e o cotidiano escolar não são contemplados nos PCM. Os docentes aprendem a identificar as capacidades a serem desenvolvidas com seus alunos, mas não conseguem abordar, nas salas de aula, as questões que emergem da realidade docente e da realidade de vida dos alunos. Os docentes, hoje, no dia a dia das escolas municipais, sofrem pressões de vários tipos e estão tomados por tarefas burocráticas que são justificadas pelo discurso de que elas servem para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da sua escola.

Diante dessa pressão, não há como afirmar que existe uma *adesão verdadeira* dos professores aos PCM. O que há, entre alguns, é apenas *aderência*, no sentido usado por Paulo Freire, para quem “adesão conquistada não é adesão, porque é ‘aderência’ do outro

---

<sup>34</sup> Gered é a instância responsável pelo acompanhamento da execução dos programas educacionais em cada uma das 9 regionais administrativas de Belo Horizonte.

conquistado ao conquistador através da prescrição das opções deste àquele” (FREIRE, 2007, p. 193).

Todo esse esforço da Smed-BH para supostamente melhorar o Ideb serve como mecanismo de controle dos docentes, está a serviço de uma organização estática, paralisante, que veio substituir a organização dinâmica, progressista, do tempo da Escola Plural. Aos professores, é

uma forma perversa de dizer-lhes: tire o seu foco dos alunos, de suas experiências tão precarizadas de viver, esqueça de educá-los e de ser educador. Seja apenas um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações. Não se importe com quem chega à sala de aula com seu viver, injusto sobreviver, mas apenas com os resultados das avaliações (ARROYO, 2011, p. 31).

Para que haja a *adesão verdadeira* dos professores, mais do que formação voltada para os PCM, a Smed-BH precisa voltar a dialogar com os docentes, restituir tempos de formação em serviço e em rede. É preciso que os gestores acreditem de fato que, para construir uma escola democrática e de qualidade, é necessário “estar com os pés plantados na realidade das escolas, analisando-a, enfrentando os problemas e buscando soluções” (BELO HORIZONTE, 2003, p. 6).

Uma simples *aderência* dos professores, sua submissão acrítica às proposições reforça um modelo de currículo e de escola muito distante de atender as necessidades e os direitos das crianças e dos adolescentes cuja trajetória humana se caracteriza por ser truncada. Nesse sentido, a implantação dos PCM serve mais aos interesses dos grupos e segmentos sociais que sustentam e se beneficiam do atual modelo de sociedade e de Estado, onde prevalecem os interesses do mercado. Interesses esses que se materializam no interior das escolas por meio da implantação de uma organização escolar estática, sem dinamismo, onde docentes e educandos se submetem ao controle com o mínimo de reação possível. Mas os PCM são apenas um lado da moeda. No outro, encontram-se as avaliações externas, que procuram conferir legitimidade a essa forma de conceber e controlar a escola e seus sujeitos. Nesse caso, as condições já estariam dadas. No *site* da Prefeitura de Belo Horizonte, a Smed-BH informa:

A Avaliação do Conhecimento Apreendido (Avalia-BH) é um instrumento criado, pela Prefeitura, para diagnóstico dos alunos da Rede Municipal de Educação, e se soma aos outros já existentes, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e



do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), visando o aprimoramento da política educacional do município.

A Avalia-BH resulta de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Getúlio Vargas – instituição responsável pela elaboração, aplicação e correção das provas e realização da pesquisa. Trata-se de um programa de avaliação sistêmica, que envolve os alunos do final do 1º ciclo, todas as etapas do 2º e 3º ciclos e do 2º ao 8º ano do Ensino Regular Noturno.

Em dezembro de 2008, a Prefeitura realizou a primeira fase do Avalia-BH com o objetivo de medir as habilidades e competências dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, através de questões de múltipla escolha. A 2ª fase, foi desenvolvida ao longo de 2009, com pesquisa que avaliou os fatores que intervêm no processo de construção do conhecimento do aluno. A amostragem teve grupos formados por alunos, pais, professores, diretores e coordenadores pedagógicos (BELO HORIZONTE, 2008, p.1).

Embora se encontrem sem poder de reação, os professores das escolas públicas da RME, como do resto do país, não são ingênuos e nem se sentem tabulas rasas a ponto de precisarem de um novo e redentor currículo conduzido e orientado por avaliações elaboradas distantes do chão da escola, que não consideram o ritmo, as necessidades, os direitos, os saberes, os valores dos professores, crianças, adolescentes, jovens e suas famílias populares.

A análise das políticas educacionais em desenvolvimentos nas últimas décadas na Rede Municipal de Belo Horizonte deixa evidente um processo rico, dinâmico, em alguns momentos, transformador, em outros, marcados por recuos, por isso, longe de se caracterizar como linear. Nele, as disputas e embates são flagrantes.

A história sempre se fez a partir de mudanças e permanências produzidas pelo homem, organizado em sociedade. As transformações, segundo Karl Marx e Friedrich Engels (2008a), são promovidas ao longo do tempo, com base nas realizações das gerações anteriores, de acordo com as novas necessidades. Mas cada valor que inspira e define as mudanças é coerente com as condições materiais de sua época. E, em cada época, aqueles que dominam as forças materiais impõem aos outros suas ideias e o caráter das mudanças; não sem lutas e resistência.

O antagonismo no interior da sociedade leva a classe social hegemônica a se precaver e conservar sob seu controle os meios e instituições de poder para serem usados contra a camada submetida, conforme Marta Harnecker (2008). A escola é uma dessas instituições que a classe hegemônica mantém sob seu controle e usa para tornar universais os seus valores e ideias. Portanto, a situação do ensino em Belo Horizonte, narrada nas páginas anteriores, faz parte de um contexto histórico mais amplo e não pode ser visto de forma isolada.

O recuo da educação de direitos em Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, como no resto do país, está inserido nesse processo mais amplo, marcados pelo avanço de uma sociedade que cuida para que tudo se transforme em mercadoria e gere lucro, inclusive os

seus indivíduos, que nessa sociedade se constituem como fornecedores e compradores de mão de obra e produtos manufaturados.

Como essa sociedade é marcada por contradições, entre recuos surgem políticas públicas que trazem em si possibilidades de avanços. É o caso da Escola Integrada, que tem criado condições para que milhares de crianças e adolescentes populares de Belo Horizonte permaneçam em tempo integral na escola.

## 5 O PROJETO ESCOLA INTEGRADA

### 5.1 Introdução

Nos últimos anos, a ideia de educação de tempo de integral tem se espalhado pelo território nacional e sido apontada como solução para os problemas da educação no país. Vários municípios e estados têm aderido à proposta, principalmente depois que o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa “Mais Educação”, que visa ampliar o tempo e o espaço educativos dos alunos da rede pública no Brasil. O portal do MEC informa:

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica (BRASIL, 2011, p. 1).

De acordo com o mesmo *portal*, as atividades do programa tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados, e beneficiaram 386 mil estudantes. No ano seguinte, em 2009, com a ampliação, o programa atingiu 5 mil escolas, 126 municípios, com o atendimento de 1,5 milhão de estudantes. O MEC informa ainda que,

para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades. As escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros; e referência de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados (BRASIL, 2011, p. 1).

O MEC, no entanto, não definiu detalhadamente por meio de legislação o conceito de “educação de tempo integral”. Com isso, de acordo com alguns autores como Janaína S. S. Menezes (2009) e José Damiro Moraes (2009), o futuro da educação em tempo integral no país corre risco. A falta de direcionamento possibilita que muitos projetos sejam criados sem o rigor necessário, coloca em risco os fins educacionais e sociais que motivam esse tipo de projeto.

## 5.2 Origem e objetivos da escola de tempo integral

Ao considerar a diversidade de atividades propostas pelo Programa Mais Educação do MEC, seria pertinente aspirar que a “educação em tempo integral”, que perpassa esse programa e outros nos diversos municípios e estados do país, estivesse vinculada ao objetivo de oferecer uma *educação plena* aos alunos da rede pública do país, conforme anuncia a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN (1996). No entanto, mais tempo na escola não significa necessariamente que as crianças e os adolescentes estejam sendo educados na plenitude ou na integralidade. Moraes (2009) adverte que educação integral e escola de tempo integral não coincidem, necessariamente. As indicações sobre a educação de tempo integral apresentada pelo MEC, segundo o autor, são vagas, o que provoca um esvaziamento ou descaracterização do termo “integral”. Moraes (2009) questiona se o Programa Mais Educação não estaria voltado apenas para ocupação do tempo escolar das crianças e dos adolescentes.

Uma proposta com um fim tão restrito e tímido não teria a força de mudar a situação da educação pública no país. Quando a Constituição Federal e a LDBEN afirmam que a educação deve ser plena, podemos interpretar que o fim último da educação é formar sujeitos, seres de vontade, autônomos. Segundo Paro, para formar esse ser autônomo, sujeito, não basta aumentar o tempo da escola que aí está, “é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar” (PARO, 2009, p. 19). Portanto, uma escola de tempo integral precisa ir para além do que é a escola hoje e não basta apenas ocupar o tempo das crianças e dos adolescentes com atividades, por mais que elas sejam diversificadas.

Para analisarmos esses programas, fomos buscar, então, a origem e o desenvolvimento da ideia de *educação integral* e o seu vínculo com a educação em tempo integral. De acordo com Lígia Martha C. da C. Coelho e Danielle Barbosa Portilho (2009), a ideia de formar homens integrais já estava presente na *paideia* grega ao tentar superar a dicotomia entre a educação contemplativa ou espiritual e a educação manual ou técnica. As autoras afirmam que:

A partir da explicitação destes clássicos duelos, percebemos a preocupação com o tipo de educação para a formação de um homem completo, na *paideia* grega, um de seus berços. Nesse caminho, a educação, como elemento organizador e orientador da

vida humana e voltada para uma formação integral – do corpo e do espírito –, recebe atenção especial dos gregos, que reconheceram sua importância em todos os aspectos e segmentos da vida em sociedade (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 92).

A preocupação com a formação do homem completo esteve presente em vários outros momentos da história; principalmente, a partir da Revolução Francesa (COELHO; PORTILHO, 2009). Moraes (2009) destaca, porém, a preocupação de militantes e intelectuais envolvidos com o movimento operário e com a transformação social, na Europa do século XIX, que, ao tomarem como referências as doutrinas socialista e anarquista, apresentaram e defenderam a *educação integral*. Ao partir do princípio de que a formação adequada ao operário – que deveria ser preparado para tomar o poder e construir uma nova sociedade – deveria vincular educação e trabalho, os diversos autores daquele período histórico utilizaram de várias maneiras para expressar o seu entendimento de *educação integral*. Prevalencia a ideia de que além da educação intelectual, o operário deveria desenvolver o conhecimento prático. Assim, as propostas previam ensino científico, profissional, produtivo, politécnico, polivalente.

Ao estudar os escritos de Paul Robin<sup>35</sup>, de 1901, Moraes (2009) encontrou a definição de “integral” aplicado à educação pelo ativista anarquista e defendida pela *Escola Moderna* de Barcelona. O conceito de integral se organizava a partir de três dimensões: física, intelectual e moral. A educação manual seria, porém, o ponto essencial da educação integral por ser capaz de promover a relação de troca, a reciprocidade, o aperfeiçoamento dos sentidos e a destreza manual do operário.

No Brasil, o debate que tratou da educação integral chegou por meio de outros grupos sociais e predominou entre as pessoas da elite, durante o último quartel do século XIX. Entre essas pessoas, predominou uma representação que tinha a educação como dispositivo de poder e de controle dos indivíduos, conforme Maria Zélia Maia Souza e Nailda Marinho da Costa Bonato (2009). Segundo essas autoras, naquela época, médicos, advogados, ministros e políticos defendiam um projeto civilizatório que conduziria o país rumo à modernidade, tal como vigorava na Europa. Para tanto, seria necessário modernizar também a educação brasileira. Foi, nesse contexto, que surgiu a proposta de *educação integral*, que se materializou com a criação do Asilo de Meninos Desvalidos na cidade do Rio de Janeiro. As autoras explicam que a criação do asilo era assim justificada:

---

<sup>35</sup> Paul Robin era membro da I Associação Internacional dos Trabalhadores e foi diretor do Orfanato de Prévost por 14 anos. Em 1893, uniu-se a outros educadores e lançaram o *Manifesto dos partidários da educação integral*. (MORAES, 2009)

[...] dentro de um projeto mais amplo de elevar o Brasil à categoria de nação moderna e civilizada, o asilo só seria inaugurado em 1875, como uma instituição educativa responsável por cuidar dos frutos e do futuro da nação, e como uma proposta pedagógica que visava recolher, educar e instruir, menores de doze anos em estado de pobreza, funcionando em regime de internato (SOUZA; BONATO, 2009, p. 105).

Os termos “educar” e “instruir” foram utilizados para justificar o recolhimento das crianças pobres, menores de doze, e seu internamento no asilo. Esse discurso se inseria numa perspectiva ideológica mais ampla de modernização baseada na concepção higienista (SOUZA; BONATO, 2009). Margareth Rago (1987) afirma que, nesse período, foram criadas inúmeras escolas e instituições de assistência e proteção à infância desamparada. Essas instituições geralmente agiam sobre quatro pilares: abrigar, higienizar, incutir hábitos de trabalho e profissionalizar as crianças e os adolescentes pobres e desamparados. Para Rago (1987, p. 120), “o interesse pela educação dos operários desde a infância reflete a intenção disciplinadora de formar ‘cidadãos’ adaptados que internalizassem a ética puritana do trabalho comportando-se de modo a não ameaçar a ordem social”. A autora acrescenta ainda que “a tarefa de recuperação da infância abandonada, neste contexto, cumpre a função de justificar a crescente intervenção da medicina no campo da política e sua interferência no domínio privado da família” (RAGO, 1987, p. 120).

O Asilo de Meninos Desvalidos, sob o regime de tempo integral, funcionou entre os anos de 1876 e 1894 com capacidade para 350 alunos. Por meio de regulamentos, o asilo procurou garantir a disciplina, a moralidade e a ordem entre os internos. Souza e Bonato (2009), de acordo com o regulamento de 1883, informa que fazia parte da proposta de ensino do asilo: Formação Profissional, Instrução Primária, Álgebra Elementar, Geometria Plana e Mecânica Aplicada às Artes, História e Geografia do Brasil, Música, Desenho, Escultura e Ginástica. As autoras identificaram ainda, no discurso educacional da época, os três aspectos educativos que também estavam presentes no discurso dos anarquistas europeus; ou seja, as dimensões humanas física, moral e intelectual.

Entre os discursos dos anarquistas europeus e da elite brasileira, há vários pontos que poderiam ser entendidos como similares. Ambos utilizaram o termo *educação integral*, defenderam um ensino que contemplasse as dimensões física, moral e intelectual e visavam, de modo próprio, à formação de um homem novo, adequado a um novo tempo, a uma nova sociedade a ser construída. Mas os dois projetos se divergiam quanto aos fins ou sobre o que seria essa nova sociedade. Se, por um lado, a elite brasileira almejava um país mais moderno, industrializado e tinha os países considerados desenvolvidos como parâmetros. Por outro, o

projeto anarquista visava a superação desta sociedade dita civilizada, moderna, fundada na desigualdade social, na exploração do homem pelo homem. Um projeto tinha como objetivo o controle social e a condução dos indivíduos, o outro projeto se orientava na formação do homem livre. É notório, portanto, que não basta defender slogans, aplicar fórmulas consideradas progressistas; não basta instituir uma proposta de educação em tempo integral. É necessário que a concepção de educação, à qual essa política serve, seja explicitada claramente e que vise garantir de fato os direitos das camadas populares. Não só o de adquirir conhecimentos, mas também o direito de ter acesso a um ensino que considera sua cultura, seus tempos de formação, seus valores, suas identidades de gênero, etnia e classe. Nesse sentido, as críticas de Moraes (2009) em relação à falta de clareza de concepção que orienta o Programa Mais Educação faz-se pertinente.

O Asilo dos Meninos Desvalidos foi uma experiência de escola de tempo integral localizada no Rio de Janeiro do final do século XIX e não se inseriu no movimento popular progressista da época. Segundo Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Sílvia Maria Coelho Mota (2009), foi, a partir de 1932, com a introdução do movimento da Escola Nova no Brasil, com Anísio Teixeira, que a *educação integral* – baseada no princípio de que era necessário educar a criança e o adolescente como um todo – passou a fazer parte do debate educacional no país. Os defensores da *educação integral*, inspirados no pensamento do John Dewey, um dos maiores expoentes da Escola Nova, afirmavam que,

a escola deveria estar profundamente ligada à comunidade local, aos seus problemas, mostrando-se envolvida com o dia-a-dia do educando e, desta forma, respeitando a diversidade dos alunos, como origem social, idade e experiências vivenciadas. Quanto ao professor, este precisaria apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas (ABDALLA; MOTA, 2009, p. 147).

Mais de 20 anos depois, no final da década de 1950, surge na Bahia a primeira escola pública de tempo integral: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (ABDALLA; MOTA, 2009). Ou, como dizia seu fundador, Anísio Teixeira, o complexo educacional construído em um bairro popular da capital baiana era “uma escola de dia completo” (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 95).

Nas décadas seguintes, outras experiências de escola de tempo integral ou de dia completo surgiram em outros estados do Brasil como os ginásios vocacionais em São Paulo, na década de 1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro,

na década de 1980 (ABDALLA; MOTA, 2009), durante o primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1986). Janaína Menezes (2009) explica, foi com o projeto dos Cieps, idealizado por Darcy Ribeiro, que a concepção de escola de tempo integral ganhou destaque em âmbito nacional e se tornou referência para a experiência efêmera dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), criados durante o governo do Presidente Collor de Mello (1990-1992) em várias cidades do país.

Em fevereiro de 1987, no seminário *Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate*, Arroyo (1988) apresentou questões relevantes a respeito. O autor reconheceu o caráter formador das propostas de escola de tempo integral em pauta na década de 1980 e sua pretensão de oferecer aos alunos uma formação mais abrangente do que ilustrar suas mentes. Mas destacou que, antes disso, porém, ao analisar historicamente as instituições que se propuseram a educar em tempo integral, elas apresentaram alguns traços comuns. Apontou inicialmente seu caráter *formador*.

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do seu tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... Nessa instituição total, o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito. Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo (ARROYO, 1988, p. 4).

Vinculou ainda ao caráter *formador* o caráter *preventivo* dessas instituições. Segundo Miguel Arroyo “as propostas de instituições de educação em tempo integral se alimentavam de uma visão negativa do social, enfatizam o caráter deformador do convívio normal, do trabalho e da vida cotidiana, da organização e das relações sociais” (ARROYO, 1988, p. 4-5). De acordo com essa representação negativa do meio social, “a escola surge como a arca segura, protetora [...] onde a criança [...] esteja a salvo da violência a que está exposta no convívio social” (ARROYO, 1988, p. 5).

Arroyo (1988) destaca ainda que até a Idade Moderna, as instituições totais estavam voltadas para a formação da elite, como sábios, monges, clérigos, entre outros. Atualmente, a tendência tem sido propor a escola de tempo integral para educar os filhos dos trabalhadores pobres, as crianças carentes e indefesas. Nelas, os filhos dos trabalhadores permaneceriam disciplinados, protegidos pelo Estado da própria barbárie, ignorância, desorganização, imoralidade e do trabalho infantil, enquanto aguardavam o momento de serem convocados



para o trabalho. De acordo com Arroyo (1988), o movimento operário e seus intelectuais não deram ênfase isolada à defesa da infância. A exploração do trabalho feminino e infantil foi visto e tratado politicamente como parte da exploração do trabalhador.

Nesses termos, a defesa da escola pública de tempo integral faria certamente sentido não como espaço e tempo de prevenção e proteção da infância pobre, mas como instrumento de fortalecimento político e cultural do educando (ARROYO, 1988). Em outras palavras, mais relevante do que a educação de tempo integral é oferecer ao aluno da escola pública uma educação que seja integral, capaz de promover sua formação plena, que o considere sujeito e desenvolva a sua autonomia. Paro (2009) chegou à conclusão que,

antes (e este é um “antes” lógico e não cronológico) é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do *tempo integral* porque, para fazer a *educação integral*, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta. (PARO, 2009, p. 19, grifo do autor).

### **5.3 Experiências recentes de escolas de tempo integral e a Escola Integrada de Belo Horizonte**

Mais recentemente, antes da criação do Programa Mais Educação (2007), outras experiências de escola de tempo integral foram iniciadas em Juiz de Fora – MG, Em Fortaleza - CE e em Curitiba - PR.

Em Juiz de Fora, a implantação iniciada em 2006 pelo governo municipal tem sido gradual e procura respeitar a formação do quadro de profissional, a autonomia e a liberdade das escolas para elaborarem seus currículos. A rede municipal de ensino de Juiz de Fora, que contava com 96 escolas em 2006, iniciou o programa em quatro delas. Na segunda metade do mesmo ano, criou-se um novo projeto a partir da parceria entre a Secretaria de Educação de Juiz de Fora e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que visava subsidiar a implementação do programa e garantir seus princípios nas escolas. Assim, em 2008, outras quatro escolas iniciaram a implantação do tempo integral, Conforme Luciana Pacheco Marques et. al. (2009).

No Ceará, a experiência de tempo integral se restringiu a um projeto-piloto iniciado em 2006 no primeiro ano do Ensino Médio de um colégio estadual localizado na capital do estado. Segundo Valdeney Lima (2009), esse seria o primeiro passo de um projeto do

governo do estado que tinha como objetivo ampliá-lo para as demais escolas da rede estadual. Com a mudança de governo, porém, o projeto se manteve restrito numa só escola.

Em Curitiba, a experiência de educação de tempo integral é mais antiga, as discussões iniciaram em 1986. No ano seguinte, a primeira escola municipal, das oito criadas para funcionarem em tempo integral, começou suas atividades conforme o previsto. Nos anos que se seguiram, outras escolas passaram a fazer parte do projeto. O prédio de algumas dessas escolas foram adaptados para funcionar em tempo integral. Só em 2005, criou-se uma comissão que deu início a um processo que visava definir princípios comuns da educação de tempo integral para as escolas da Rede Municipal de Curitiba, de acordo com Maria Stival, Marília Mira e Simone Withers (2009).

Em Belo Horizonte, o movimento de ampliar o tempo escolar surgiu entre os professores e tinha como objetivo superar as dificuldades de aprendizagem de parte dos alunos da RME-BH. Havia na época, no início dos anos 2000, um grande mal-estar entre os docentes em relação aos adolescentes que chegavam ao 3º Ciclo sem terem concluído a alfabetização.

A ampliação do tempo escolar foi, então, uma das soluções encontradas. Com a autorização da Smed-BH, a partir de 2003, várias escolas municipais criaram projetos que receberam o nome de Turmas de Tempo Ampliado. Por volta de 2005, esses projetos foram incorporados pela Smed-BH e nomeados de Rede do 3º Ciclo. A cada turma formada com 30 alunos, a Smed-BH colocava à disposição um professor da Rede Municipal de Ensino e autorizava a contratação de um agente cultural na comunidade para atuar junto a esses alunos no contraturno<sup>36</sup>. A ampliação do tempo se destinava a um pequeno número de alunos, que não tinha o seu direito de aprender assegurado. Não era, portanto, uma proposta voltada para todos os alunos e nem fora criado na perspectiva de se constituir como uma proposta de *educação integral*, mas apenas num reparo de um problema específico do processo de ensino.

A partir de 2007 a Rede de 3º Ciclo deixou de existir. No mesmo ano, foi implantado na RME-BH o Projeto Escola Integrada, que conta com recursos do Programa Mais Escola do Governo Federal.

---

<sup>36</sup> Nas escolas da RME-BH, todos os professores do ensino regular são concursados, inclusive os que assumiam as turmas da Rede do 3º Ciclo.

De acordo com a Smed-BH, o Projeto Escola Integrada foi executado em 2010 em 88 escolas municipais das 186 existentes no município<sup>37</sup>. O *Portal* da PBH oferece as seguintes informações sobre o programa:

A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas<sup>38</sup> (BELO HORIZONTE, 2011, p.1).

Embora a Smed-BH anuncie que atende a milhares de estudantes, número bem superior ao número que as Turmas de Tempo Ampliado atendiam, o programa não é universalizado na RME-BH e nem mesmo nas escolas onde funcionam. Só uma parcela dos estudantes da RME-BH frequentam as atividades da Escola Integrada. Não há espaço físico suficiente para atender a todos os alunos.

O tempo de nove horas diárias de atendimento, na escola onde a pesquisa se realizou, estava assim organizado: 1) *alunos do matutino* – o turno se inicia às 7 horas da manhã com atividades regulares em sala de aula e se encerra às 11 horas e 20 minutos. O almoço é oferecido em seguida e os alunos ficam com tempo livre até às 13 horas, porém, sob a vigilância dos monitores. Das 13 às 16 horas e trinta minutos, os alunos são organizados em grupos e participam de duas atividades diárias de uma hora e meia cada. 2) *alunos do vespertino* – iniciam a jornada diária a partir das 8 horas com duas atividades de uma hora e meia. Às 11 horas e vinte minutos, eles vão para o almoço, têm um tempo livre até às 13 horas e, em seguida, são encaminhados para as aulas regulares, que se encerram às 17 horas e vinte minutos.

As atividades da Escola Integrada são organizadas de acordo com o planejamento de cada escola e dependem da disponibilidade de espaço e pessoal “especializado”. Geralmente, as atividades desenvolvidas com os alunos da Escola Integrada são as seguintes: acompanhamento do dever de casa, inclusão digital, atividades artísticas, atividades

---

<sup>37</sup> Na Agenda da Educação de 2011, distribuída aos professores da RME-BH no início deste ano, a PBH informa que a “jornada ampliada já é realidade em mais de 120 das 186 escolas da rede municipal” (BELO HORIZONTE. Agenda da Educação 2011).

<sup>38</sup> Na Agenda da Educação de 2011, a PBH acrescentou o seguinte trecho: “O Escola Integrada se baseia no conceito de Cidade Educadora, ao procurar integrar os diversos projetos sociais já existentes na Prefeitura com os programas desenvolvidos pela sociedade civil e ONGs que trabalham nas proximidades das escolas.”

esportivas, tais como capoeira, dança, flauta doce. Durante o ano, as escolas organizam excursões a parques, museus, cinemas e teatros.

Parte dos alunos desenvolve suas atividades diárias dentro da própria escola e a outra parte em locais diversos fora da escola, como casas, galpões e ginásios alugados de particulares ou cedidos por instituições (igrejas, por exemplo) e equipamentos públicos.

O atendimento é coordenado na escola por um docente pertencente ao quadro de professores da Prefeitura; sua jornada diária é de nove horas. A Smed-BH denomina esse profissional de Professor Comunitário. Os demais profissionais da equipe são estagiários cursando o Ensino Superior em alguma instituição conveniada com a Prefeitura e agentes culturais contratados na comunidade. Os estagiários cumprem uma jornada semanal de vinte horas semanais, dezesseis horas com atividades na escola e quatro horas na sua faculdade, onde são orientados com vista a atuar na Escola Integrada. Os agentes culturais cumprem uma jornada de vinte horas semanais com atividades na escola. Em 2009, o salário bruto do agente cultural era R\$ 275,00 por mês, referente a uma jornada de vinte horas semanais, sem direito ao vale-transporte. O salário bruto do estagiário era R\$ 350,00, referente a uma jornada de vinte horas semanais (dezesseis na escola e quatro na faculdade), com direito ao vale-transporte. Essa diferença de benefício dificultava, às vezes, o relacionamento entre o pessoal da equipe. Alguns agentes culturais, na escola onde a pesquisa se realizou, reclamavam ainda de serem obrigados a colaborar no controle dos alunos no horário do almoço, obrigação que não era exigida dos estagiários.

Alguns relatos informam que é mais fácil contratar agentes culturais<sup>39</sup> do que estagiários, principalmente no mês de fevereiro, quando as faculdades estão de férias ou retornando às aulas. Com isso o desenvolvimento das atividades com os alunos, no início do ano letivo, fica prejudicado. Há ainda uma rotatividade de pessoal muito grande ao longo do ano letivo devido a várias razões, com destaque para o baixo salário e as precárias condições de trabalho. No caso dos estagiários, a rotatividade é alta ainda porque, ao final de cada seis meses, vários completam a graduação e são obrigados a se desligarem do projeto, quando não o fazem antes, em troca de estágios com salários e condições de trabalho melhores.

Se as Turmas de Tempo Ampliado estavam fortemente focadas nos problemas do ensino, a Escola Integrada se volta para a oferta de atividades diversas, porém com pouco ou nenhum diálogo com a proposta de ensino das escolas onde funciona o projeto. A dicotomia é

---

<sup>39</sup> Na maioria das vezes, os agentes culturais têm uma formação apenas prática, adquirida por meio da experiência, e baixa escolaridade, que os deixam mais vulneráveis ao desemprego e predispostos a aceitar trabalhos menos valorizados, considerados precários.

bem visível e não se reduz à falta de diálogo entre o projeto da escola e da Escola Integrada. A Escola Integrada simplesmente não faz parte do projeto político-pedagógico da escola. É um projeto alheio; a escola o tem como intruso. E não é porque os docentes rejeitam a escola de tempo integral, mas porque não se sentem seus autores. Há, com isso, um mal-estar, um estranhamento entre os diversos profissionais que estão envolvidos com os dois projetos.

Dessa forma, a Escola Integrada perde a oportunidade de desenvolver uma prática educativa mais ampla, mais integral. A potencialidade educativa e de socialização dos espaços escolares e não-escolares, dos docentes e não-docentes não se somam, não se articulam, não produzem sinergia em favor da infância e da adolescência popular.

#### **5.4 Em busca de uma educação integral**

A escola não pode substituir as instituições sociais que têm a infância e a adolescência como objeto. Numa sociedade onde por muito tempo perdura a miséria e a forte desigualdade social, é compreensível que se queira que a escola ocupe os vazios deixados por essas instituições, sobretudo pela família, principal vítima das injustiças sociais.

Um olhar atento aos diversos espaços da cidade e do campo nos revela que a principal maneira do Estado chegar às diversas comunidades é por meio da escola. A escola é a instituição que mais facilmente e efetivamente aproxima os cidadãos do Estado. Entre os indivíduos cuja cidadania foi truncada, a escola é, às vezes, o único modo de se chegar até o Estado. Na escola, as crianças, os adolescentes, os jovens, as famílias pobres revelam o quanto foram abandonados pelo Estado. Falta acesso à cultura, à saúde, à segurança e, por mais que seja gritante a contradição, falta educação. O senso comum pode achar que o problema se resolve com mais tempo, espaço e atividades na escola. Os gestores, sejam das secretarias ou dos ministérios, parecem enxergar apenas os sintomas do problema, não enxergam sua causa.

O olhar focado só nas defasagens escolares corre o risco de fomentar uma proposta que oferece às infâncias e às adolescências truncadas uma escola de tempo integral destinada à recuperação da matéria não aprendida, apenas. Se, por um lado, a questão se reduz ao crescimento da violência e do consumo de drogas na sociedade, a escola de tempo integral pode significar apenas mais tempo e espaço de proteção moral. Por outro, se o ponto de partida é o risco e a vulnerabilidade social, a escola de tempo integral pode se reduzir

unicamente a mais tempo e espaço para as crianças e adolescentes viverem longe do perigo da rua, da família, da sociedade.

As questões, as dificuldades, os sofrimentos que envolvem a infância e a adolescência truncadas são muitos e, por isso, mutilam suas trajetórias de vida e escolar. Portanto, mais do que possibilitar acesso ao conhecimento, às atividades artísticas e esportivas, oferecer proteção moral e física, é necessário lhes garantir mais tempo para trabalhar as diversas dimensões da formação humana, fundamentais a uma vida autônoma. A vida precarizada, porém, nega essas dimensões às crianças e aos adolescentes pobres. Segundo Ana Maria Cavaliere (2009):

Atualmente, a prioridade de um processo educativo emancipatório estaria na ampliação da capacidade de reflexão, no enfrentamento aberto, regrado e refletido dos conflitos e das diferenças, na compreensão do significado, das limitações e das determinações históricas do trabalho e da existência humana. (CAVALIERE, 2009, p. 49).

A ampliação necessária não é só de tempo e espaço. Não se trata também de incluir na antiga estrutura escolar, com tempo e espaço ampliados, as infâncias e as adolescências truncadas que sempre estiveram ocultadas, por isso, invisíveis. Incluí-los, sem que se faça a reflexão, o enfrentamento e as mudanças necessárias na estrutura da escola, sem melhorar as expectativas em relação ao trabalho e à existência humana, significa inclui-los para mantê-los ocultados, invisíveis e silenciados no interior da escola.

A inserção da infância e da adolescência truncada na escola regular, a ampliação do tempo e do espaço requerem o reconhecimento das suas condições reais de vida, do seu direito, entretanto, acima de tudo, é necessário considerar o sujeito que eles já são. Eles carregam, no corpo e no espírito, as marcas do que vivem: da cultura, das identidades, dos valores, da estética, da arte que aprenderam e ajudaram a formular nas suas comunidades. Eles são criativos e têm a própria história para narrar; muitas vezes e vários deles narram sobre as suas diversas carências: dos pais adultos, a quem se nega o emprego; delas, crianças, inseridas precocemente no trabalho. Mesmo assim, o tema trabalho não é tratado no currículo da escola, nem incluído na programação da escola de tempo integral.

Tudo aquilo que essas crianças e esses adolescentes produzem e fazem delas as crianças e os adolescentes que são fica de fora, não entra na escola ou entra como caricaturas, depreciado. Na nossa tradicional hierarquia política e educacional, essas crianças e

adolescentes fazem parte de um coletivo inferior (ARROYO, 2011). Por isso suas vidas não se transformam em conteúdo e saber da escola. De acordo Arroyo (2011):

Em nossa democracia republicana, o poder não vem do povo, nem de sua instrução. Houve e há outros mecanismos de poder mais eficazes. As imagens sociais do magistério, da instrução, do ensino elementar ou médio popular estão associadas às imagens negativas, inferiorizadas dos trabalhadores e dos coletivos populares, seus destinatários. (ARROYO, 2011, p. 74)

Um programa que surge a partir dessas imagens negativas, que não reelabora o conceito de educação, que não aponta claramente seus fins ou se limita a ocupar o tempo dos estudantes, sem mexer na velha e tradicional estrutura da escola, não tem como fazer frente aos processos históricos de precarização da vida das camadas populares. Os processos truncados não são apenas escolares, mas humanos. Logo, exige-se mais do que ampliação de tempo e espaços, mais do que redefinir conceitos, mais do que criar bons programas. Obviamente que tudo isso se faz necessário, mas é preciso ainda que a escola se articule por dentro e com os demais programas educacionais e sociais, que todos tenham como fim criar processos que minorem a precarização do viver dessas infâncias e adolescências e que enriqueçam seus percursos de vida.

Todas essas políticas públicas educacionais analisadas neste trabalho são elaborações do seu tempo, resultantes das contradições da sociedade que as produziram e das correlações de forças nela presentes. Por isso, faz-se necessário ainda analisar o seu contexto.

## 6 AS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTEXTO E COTIDIANO

### 6.1 Introdução

Desde a Constituição Federal de 1988, quando foram definidas as competências administrativas de cada nível do poder em relação à educação básica<sup>40</sup>, o estado de Minas Gerais, não só deixou de construir escolas, como municipalizou grande parte de suas escolas de Ensino Fundamental pelo interior. Alguns municípios, entre eles Belo Horizonte, rejeitaram a proposta da municipalização, argumentaram, mesmo que os municípios deveriam atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (§ 2º do Art. 211), ao estado caberia atuar no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental (§ 3º) e que ambos, municípios e estado, deveriam organizar formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório (§ 4º).

Assim, à medida que a cidade crescia e aumentava a demanda por novas vagas no Ensino Fundamental, foi o município que se responsabilizou por construir novas escolas e atender a demanda. Nas últimas décadas, o crescimento da população brasileira foi acompanhado pelo crescimento da pobreza, em números absolutos. Ricardo Paes de Barros, Ricardo Henriques e Rosane Mendonça (2000, p. 23) afirmam que no Brasil “em decorrência do processo de crescimento populacional, apesar da pequena queda observada no grau de pobreza, o número de pobres aumentou cerca de 13 milhões, passando do total de 41 milhões em 1977 para 53 milhões em 1999”.

Portanto, o crescimento das cidades se deu simultaneamente com o crescimento da pobreza. Consequentemente, a expansão da demanda escolar em Belo Horizonte ocorreu nas regiões mais pobres e foi atendida pela Rede Municipal de Ensino.

Além da condição de pobreza dos indivíduos que residem nessas localidades, a região também é pobre em termos de serviços públicos e de infraestrutura urbana. É nessa parte da cidade, onde predomina a carência econômica, que vive a maior parte das crianças, adolescentes e jovens com trajetórias humanas truncadas. De acordo com Edmond Preteceille e Licia Valladares (2000, p. 459), “muito embora renda e educação sejam dimensões centrais na diferenciação social, não se deve negligenciar a dimensão espacial da desigualdade que se manifesta pelas diferentes modalidades de segregação socioespacial”. Os dois autores, quando estudaram as favelas e os bairros populares do Rio de Janeiro, revelaram que a grande maioria

---

<sup>40</sup> Ver Artigo 211 da Constituição Federal de 1988.



da população que se encontra abaixo da média em relação às dimensões renda e educação residem em setores com maior grau de segregação socioespacial. O Mapa da Exclusão Social de Belo Horizonte (2000), uma publicação da Secretaria Municipal de Planejamento de Belo Horizonte, revela que são nas vilas, favelas e bairros mais pobres que predominam as várias faces do processo de exclusão, como a dificuldade de acesso à renda, emprego, educação, saúde, seguridade social, justiça, lazer, entre outros frequentemente relacionados com a exclusão econômica.

Os alunos participantes deste estudo são, com menor ou maior frequência e intensidade, alvos desse processo que a Secretaria Municipal de Planejamento de Belo Horizonte denominou de *exclusão*.

Esses alunos, participantes do estudo, deveriam frequentar entre abril de 2009 e maio de 2010, período em que foi realizado o trabalho a campo, o 3º Ciclo do Ensino Fundamental. De acordo com as orientações do “Caderno Zero da Escola Plural”, o 3º ciclo seria o ciclo de formação da adolescência, cujos alunos deveriam ter entre 12 e 14 anos de idade, no máximo 15 anos. A Escola Plural se baseou no “suposto, confirmado pelas ciências humanas, de que dentro do grande período de Educação Básica (7-14) há ciclos menores mais homogêneos de formação social e socialização que têm de ser respeitados e organizados pedagogicamente” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 18).

O trabalho a campo, porém, colocou o pesquisador deste estudo diante de outra realidade. No 3º ciclo da escola pesquisada havia alunos com idade superior, assim como havia no 2º ciclo alunos que deveriam, de acordo com a idade, estar no 3º ciclo. Ou seja, no 2º ciclo, nas mesmas salas estudavam pré-adolescentes e adolescentes, e no 3º ciclo, adolescentes e jovens, se considerarmos os critérios da Escola Plural para definir os ciclos da vida. A causa dessa distorção é a retenção dos alunos no final dos ciclos, por terem um desempenho escolar considerado abaixo do desejado, e nos demais anos dos ciclos, devido ao excesso de falta no transcorrer do ano letivo.

Os estudantes participantes deste estudo são alunos do 3º ciclo de formação, considerados adolescentes, de acordo com os critérios da Escola Plural. Mas alguns podem ser classificados como pré-adolescentes e outros, como jovens. Os limites entre as idades são bem flexíveis e mudam de acordo com os interesses sociais que envolvem os menores. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, define que criança é “a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 2º, Lei nº 8.069/1990). O Projeto Juventude e o Instituto Cidadania, por sua vez, ao realizarem uma pesquisa sobre a juventude brasileira, em 2003, consideraram jovens os indivíduos com

idade entre 15 e 24 anos (VENTURI, 2008). Estudos como o de Georges Balandier (1976) e Bernice Neugarten (1999) apontam para essa dificuldade na definição das fronteiras entre os ciclos da vida. Infância, adolescência e juventude, embora universalizados, são conceitos criados na lida com o indivíduo real e se alteram à medida que muda o contexto histórico, palco das relações sociais.

Analizamos, até o capítulo 4, as trajetórias humana e escolar das crianças e dos adolescentes que foram mutiladas pela pobreza e pela desigualdade social que impera na sociedade capitalista. Procuramos entender como as várias políticas públicas de educação, que se sucederam ao longo dos últimos 20 anos, procuraram lidar com esses cidadãos, com sua cultura, seus valores, suas identidades no sentido de garantir seus direitos. Podemos constatar que, quanto mais chegamos próximos a uma universalização total da educação básica no país, maior é o número de alunos com trajetórias truncadas frequentando as salas de aula e as escolas.

Ao mesmo tempo em que a humanidade avança do ponto de vista econômico e tecnológico, do ponto de vista social, ainda se mantém a produção de pessoas vivendo na miséria. No domingo que antecedeu o dia das crianças de 2011, ao observarmos as ruas de Belo Horizonte, entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a sede da Usiminas, podíamos avistar crianças de 9, 10 e 11 anos, aproximadamente, praticando a arte do malabarismo nos sinais de trânsito e pedindo uns trocados.

Devemos indagar, então: Que políticas são essas, que sociedade é essa que, apesar de seu desenvolvimento econômico e tecnológico vertiginoso, ainda permite que essas crueldades contra indivíduos tão fracos continuem existindo?

## **6.2 As políticas públicas liberais, neoliberais e do Estado de bem-estar**

Alguns estudos (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000; HOFFMANN, 2000; ROCHA, 2000) demonstram que o Brasil encerrou o século XX entre os países mais desiguais do mundo. A pobreza e a extrema pobreza que atingiram números alarmantes<sup>41</sup> no ano 1999 não eram consequências da escassez de recursos, mas da má distribuição da riqueza. Quando se comparava o grau de pobreza no Brasil com países com renda *per capita* similar, observava-se que a pobreza no Brasil era maior. Enquanto a pobreza nos países que tinham

---

<sup>41</sup> De acordo com Barros, Henriques e Mendonça (2000), em 1999, a indigência ou extrema pobreza atingia 14% da população brasileira e a pobreza, 34%. Com isso, 22 milhões de pessoas eram indigentes e 53 milhões eram pobres.

renda *per capita* semelhante ao do Brasil estava em torno de 10%, no Brasil a pobreza girava em torno de 30% da população total (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000). De acordo com esses autores, “apenas 8% da população brasileira deveriam ser pobres” (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000, p. 28), caso o Brasil estivesse na média de desigualdade verificada no mundo. O estudo aponta ainda que “o grau de desigualdade em 1999 é dos mais elevados nas últimas décadas, sendo apenas inferior aos valores observados no final dos anos 70 (1977/78) e 80 (1988/90)” (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000, p. 38).

Em 1999, ano que foi realizado o referido estudo, foi o primeiro ano do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP) na presidência da República, cujo governo foi o responsável por efetivar as medidas que reduziram a função e o tamanho do Estado Brasileiro, tal como sugeria os teóricos do neoliberalismo. De acordo com os princípios liberais, o combate à pobreza se faz em dois eixos. O primeiro princípio seria por meio do desenvolvimento econômico, “porém, enquanto isso não acontecesse, seria necessário implementar algum tipo de política social para atender aos mais pobres dos pobres”, segundo Pierre Salama e Jacques Valier (1997, p. 103).

Para fomentar tal desenvolvimento econômico, o neoliberalismo indica a redução dos gastos públicos. Por isso, a política de combate à pobreza se destina aos mais pobres dos pobres. Mas esta seria apenas uma das características das políticas sociais do neoliberalismo (SALAMA; VALIER, 1997). Os autores apresentam ainda mais duas características que visam à limitação dos gastos públicos. A segunda diz respeito à transformação das políticas sociais em políticas de assistência social e privatização dos serviços. Nesse caso, a política social concebida no Estado de bem-estar como direito do cidadão no Estado mínimo se cinge em dois níveis. Aos mais pobres, o Estado oferece programas assistenciais baseado na ajuda e na solidariedade. Como esse tipo de serviço não atende às necessidades das camadas médias e ricas, elas abandonam os serviços públicos em busca do setor privado. A terceira característica refere-se à descentralização dos programas e ao fato de recorrer à participação popular para implementá-los. A combinação dessas características, além de reduzir os gastos públicos, vai ao encontro dos interesses do mercado, que cresce no setor de aposentadoria, saúde e educação, principalmente. Ao mesmo tempo, provoca o sucateamento das políticas sociais. Valier (1997) contribuem para explicar assim o aprofundamento das desigualdades sociais que, no Brasil, os estudos de Barros, Henriques e Mendonça (2000) vão confirmar anos mais tarde com dados colhidos da realidade brasileira.

Esse caráter paliativo das políticas sociais implementadas pelo neoliberalismo também foi identificado por Karl Marx, em meados do século XIX, época em que o liberalismo econômico ainda não havia enfrentado as crises mundiais que culminaram com a Grande Depressão, nos anos 1930. Conforme Ivo Tonet (2010, p. 35), uma das teses apresentadas por Marx no artigo “Glosas críticas ao artigo ‘O rei da Prússia e a reforma social’. De um prussiano”, publicados em agosto de 1844, foi “a natureza essencialmente paliativa de todas as políticas sociais”. Nas “Glosas críticas”, ao analisar o combate à pobreza na Inglaterra, Marx (2010, p. 53) criticou as posições de Thomas Malthus, para quem a miséria era uma eterna lei da natureza, e do Parlamento inglês, que escreveu, “o pauperismo é a miséria da qual os próprios trabalhadores são culpados e ao qual, portanto não se deve prevenir como uma desgraça, mas antes reprimir e punir como um delito”. Marx (2010) afirmou ainda, o Estado inglês, que inicialmente tentou acabar com a miséria primeiramente por meio da assistência e das medidas administrativas, desistiu da intenção de eliminar o pauperismo, e passou apenas a discipliná-lo e eternizá-lo, porque viu o seu aumento progressivo. Para o Estado, o pauperismo não era “a necessária consequência da indústria moderna, mas antes o resultado do imposto inglês para os pobres” (MARX, 2010, p. 54). Era, pois, um problema da legislação inglesa.

De acordo com Marx (2010, p. 59), quando “o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode controlar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele”. Neste caso, as causas das deficiências administrativas seriam acidentais ou intencionais. O remédio para tais deficiências seriam medidas administrativas, apenas. Marx (2010, p. 60-61) afirma ainda:

O Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida pública e privada, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu poder. Mais ainda: frente a consequências que brotam da natureza antissocial dessa vida civil, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa rapina recíproca das diferentes esferas civis, frente a essas consequências, a impotência é a lei natural da administração. Com efeito, essa dilaceração, essa infâmia, essa escravidão da sociedade civil é o fundamento natural em que se apoia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo. [...] Se o Estado moderno quisesse acabar com a impotência da sua administração, teria que acabar com a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela.

Diante da sua dependência em relação à sociedade civil e da sua natureza contraditória, o Estado se apresenta como impotente face aos problemas sociais, portanto, suas políticas sociais, seriam essencialmente paliativas. As contradições sociais só seriam superadas, de acordo com Marx (2010, p. 78), a partir da emancipação humana – que em relação à emancipação política, é superior – e de “uma revolução política com alma social”. Ou seja, não basta uma simples revolução política que derruba o velho poder, mas uma revolução que, além disso, fosse capaz de dissolver a velha sociedade e superar a vida desumanizada.

No período entre guerras (1919-39), o liberalismo entrou em colapso. Os governos liberais não conseguiam solucionar as diversas crises econômicas, políticas e sociais que se multiplicaram nos países capitalistas criaram campo fértil para o crescimento dos regimes totalitários e para a popularização das ideias socialistas. Ao final da Segunda Guerra Mundial (1945), “o Estado do Bem-Estar Social (Welfare State) foi implantado nos países capitalistas avançados do hemisfério norte como defesa do capitalismo contra o perigo do retorno do nazifascismo e da revolução comunista” para Marilena Chauí (1997, p. 429). Segundo Eric Hobsbawm (2009, p. 116),

o medo da revolução social, e do papel dos comunistas nela, era bastante real, como provou a segunda onda de revolução durante e após a Segunda Guerra Mundial, mas nos vinte anos de enfraquecimento do liberalismo nem um único regime que pudesse ser chamado de liberal-democrático foi derrubado pela esquerda. O perigo vinha exclusivamente da direita. E essa direita representava não apenas uma ameaça ao governo constitucional e representativo, mas uma ameaça ideológica à civilização liberal [...].

O Estado passa a desenvolver, então, ações que visavam corrigir os problemas econômicos e sociais responsáveis pela instabilidade do mundo pós-guerra. Com isso interveio na economia e criou um conjunto de programas sociais de caráter universal, fundamentados no ideal de cidadania, na área da saúde, educação, moradia, transporte, previdência social, seguro-desemprego (CHAUÍ, 1997).

Dessa forma, o Estado, nos países capitalistas desenvolvidos, assume uma nova forma e rompe com a concepção liberal de Estado. Noberto Bobbio (2010, p. 17) observa que, “o liberalismo é uma doutrina do Estado limitado, tanto com respeito aos seus poderes quanto às suas funções”. Nesse novo contexto histórico, com a intervenção na economia e com as políticas sociais, o Estado amplia suas funções e adquire mais poder e deixa de ser um Estado mínimo tal como defendia os liberais.

A reação liberal iniciou-se em meados dos anos 1940, quando as bases do Estado de bem-estar, na Europa, não havia ainda se constituído efetivamente. De acordo com Perry Anderson (1995), em 1947, Friedrich Hayeck, um dos principais teóricos do neoliberalismo, convocou várias personagens de reconhecimento internacional que compartilhavam dos mesmos ideais liberais para organizarem uma reação teórica e política contra o Estado de bem-estar. Para Hayeck, o igualitarismo, “promovido pelo Estado de bem-estar social, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995, p. 10).

O neoliberalismo, porém, só passa a ganhar terreno a partir de 1973, quando quase todos os países capitalistas caíram numa longa e profunda recessão. Hayeck afirmava que as raízes da crise estavam no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e do movimento operário, que corroíam as bases da acumulação capitalista gerando aumento dos gastos públicos (ANDERSON, 1995). Só a partir do final da década, em 1979, com a chegada de Margareth Thatcher ao poder na Inglaterra, em 1980, com Ronald Reagan nos Estados Unidos, e 1982, com Helmut Khol na Alemanha, é que o receituário neoliberal começa a se tornar hegemônico em todo o mundo. Com isso, a maioria dos governos dos países do mundo inteiro rompeu com o poder dos sindicatos, buscou a estabilidade econômica, a disciplina orçamentária e contenção dos gastos sociais, restaurou as taxas “naturais” de desemprego, realizou reformas fiscais, entre outros mecanismos que, de acordo com os teóricos neoliberais, iriam dinamizar a economia e restabeleceriam o Estado mínimo (ANDERSON, 1995).

Apesar de todas as medidas para conter os gastos públicos, o peso do Estado não diminuiu muito, segundo Anderson (1995), pois aumentou os gastos com o desemprego e com as pensões devido ao aumento demográfico dos aposentados na população.

Paralelo ao embate político que permitiu o avanço neoliberal, o mundo capitalista experimentou o fenômeno da reestruturação da produção capitalista. Harvey (1996) chamou essa reestruturação de *acumulação flexível*, que para ele “é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1996, p. 140) O autor observa que, a implementação da acumulação flexível provocava altos níveis de desemprego, tornava obsoleto e reconstruía habilidades profissionais, reduzia ganhos e salários e retirava poder dos sindicatos. Com isso, os empregadores conseguiam impor aos trabalhadores contratos de trabalhos mais flexíveis, promovendo o crescimento das jornadas parciais, temporários e dos trabalhadores subcontratados (HARVEY, 1996).

O processo de acumulação flexível foi acompanhado ainda por uma introdução acentuada da tecnologia nos meios de produção que ajudou a eliminar inúmeros postos de trabalho, gerou mais desemprego e debilitação da organização sindical.

Todas essas mudanças afetaram a vida e a organização política do trabalhador e do cidadão, que ficaram mais vulneráveis diante dos interesses capitalistas. Para Marta Harnecker (2008, p. 17), “o que define as coisas em política [...] não é a superioridade numérica de uma determinada classe, mas a disposição de lutar por determinados interesses de classe”. Assim, a disposição e a capacidade de luta da classe trabalhadora reduziram-se acentuadamente. Anderson (1995) observa, nos anos 1980, a queda drástica no número de greves foi acompanhada por uma notável contenção dos salários.

### **6.3 A sociedade neoliberal e a globalização negativa**

As transformações econômicas e políticas colocadas em práticas a partir do avanço dos princípios neoliberais e da acumulação flexível acarretaram mudanças nos outros setores da vida social. Em relação à democracia, Hobsbawm (2008, p. 103) afirma que, no final do século passado, os Estados nacionais não conseguiram funcionar com a mesma mobilização e participação dos seus cidadãos, como ocorreu na maior parte do século XX e, “em países com cidadania de massas, apenas uma minoria modesta participa constante e ativamente dos assuntos do Estado ou das suas organizações de massas”. O autor completa ainda que,

evidentemente, o *modus operandi* da empresa privada com fim lucrativo tornou-se o modo ao qual até o governo aspira. Na medida em que isso acontece, o Estado tende a confiar nos mecanismos econômicos privados para substituir a mobilização ativa e passiva dos seus cidadãos. (HOBSBAWM, 2008, p. 105)

Há, portanto, uma mudança na qualidade da relação entre o Estado e os cidadãos dos países com tradição democrática. Bobbio (2010, p. 95) afirma que a relação entre liberalismo e democracia foi sempre difícil, mas com a introdução do Estado mínimo pelos neoliberais, “a relação tornou-se mais difícil do que nunca”. Tal fato ocorre porque, de acordo com a tradição liberal, a liberdade individual se sobrepõe à igualdade. No Estado liberal, a igualdade se limita a dois princípios fundamentais, apenas: a igualdade perante a lei e a igualdade dos direitos. No período em que predominou o Estado de bem-estar, a democracia se caracterizou pela participação popular e pela busca da igualdade. Do ponto de vista de alguns liberais, a

democracia é uma ameaça à liberdade, pois representa um perigo progressivo de realização do ideal igualitário e coloca em risco a liberdade individual (BOBBIO, 2010).

Além da redução da participação dos cidadãos nas decisões políticas de seus respectivos países, as mudanças atingem outros aspectos da vida cotidiana. De acordo com Harvey (1996),

a acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo [...] por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável no modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. (HARVEY, 1996, p. 148)

Na primeira metade do século XIX, Marx e Engels (2008b), já haviam verificado essa característica do capitalismo, que provoca incessantemente mudanças em cadeia que afetam e abalam a vida social. Em 1847, eles advertiram no *Manifesto do Partido Comunista* que “a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção e, por conseguinte, todas as relações sociais” (MARX; ENGELS, 2008b, p. 13). Na medida em que transforma os meios de produção e de comunicação, a burguesia integra, ao modo burguês de produção, os mais diversos povos, avança fronteiras. “Em suma, ela cria um mundo à sua imagem e semelhança” (MARX; ENGELS, 2008b, p. 15).

Esse processo de transformação do mundo a partir das transformações dos meios de produção se identifica melhor a partir da primeira metade do século XVIII, com a primeira Revolução Industrial na Inglaterra e continua, sem interrupção, até os dias de hoje. Segundo Hobsbawm (2008, p.10), o mundo hoje presencia “dois desenvolvimentos correlatos: a aceleração enorme e contínua da capacidade da espécie humana de modificar o planeta por meio da tecnologia e da atividade econômica e a globalização”. Ambos não trouxeram impactos positivos sobre a vida da maioria dos indivíduos. Eric Hobsbawm (2008) afirma que a globalização, que teve seu avanço acelerado a partir da década de 1960, é

o mundo visto como um conjunto único de atividades interconectadas que não são estorvadas pelas fronteiras locais – provocou um profundo impacto político e cultural, sobretudo na forma atualmente dominante de um mercado livre e sem controles. (HOBSBAWN, 2008, p. 10).



Três observações de ordem geral são apontadas por Hobsbawm a respeito da globalização.

Primeiro, a globalização acompanhada de mercados livres, atualmente tão em voga, trouxe consigo uma dramática acentuação das desigualdades econômicas e sociais no interior das nações e entre elas. [...] (HOBSBAWM, 2008, p. 11).

Segundo, o impacto dessa globalização é mais sensível para os que menos se beneficiam dela. [...] (HOBSBAWM, 2008, p. 11).

Terceiro, embora a escala real da globalização permaneça modesta, talvez com exceção de alguns países em geral pequenos e sobretudo na Europa, seu impacto político e cultural é desproporcionalmente grande (HOBSBAWM, 2008, p.12).

É importante ressaltar, a globalização e o avanço do neoliberalismo e da acumulação flexível provocaram transformações que interferem na vida das pessoas, trouxeram novas incertezas e desafios para a humanidade. Segundo Zygmunt Bauman (2007, p. 7), “estão ocorrendo, atualmente, algumas mudanças de curso seminais e intimamente interconectadas, as quais criam um ambiente novo e de fato sem precedentes para as atividades da vida individual”.

Uma das marcas mais relevantes desse novo ambiente diz respeito à

passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (BAUMAN, 2007, p. 7).

Essa nova fase, caracterizada, então, pela fluidez e pela efemeridade dos processos e das estruturas sociais, gera, na sociedade, um grau de abertura que a deixa “impotente, como nunca antes, em decidir o próprio curso com algum grau de certeza e em proteger o itinerário escolhido, uma vez selecionado” (BAUMAN, 2007, p. 13).

Nessa nova fase, o capitalismo teria aumentado seu apetite e, cada vez mais, suas empresas em crescimento se alimentam das grandes fusões. A cada nova fusão, aumenta o número de homens e mulheres que perdem seus postos de trabalho, suas terras e suas redes de relacionamento e de proteção social. Assim, o progresso econômico, que deveria criar melhores condições de vida para os indivíduos, torna boa parte deles descartável, rouba seus direitos. Deixa-os à margem dos benefícios do progresso.

Esses indivíduos são vistos e tratados, logo, como membros das “classes perigosas”, que geram medo e insegurança na outra parte da população da cidade, que não foi destituída

das condições materiais e, conseqüentemente, dos direitos do cidadão. Bauman (2007) afirma que:

Os moradores sem meios, e por isso vistos pelos outros como ameaças potenciais à sua segurança, tendem a ser forçados a se afastar das partes mais benignas e agradáveis da cidade e amontoados em distritos separados, semelhantes a guetos. Os moradores com recursos compram casas e, áreas separadas por eles escolhidas, também parecidas com guetos, e impedem todos os outros de se fixarem nelas. Além disso, fazem o possível para desligar o mundo onde vivem daqueles dos demais habitantes da cidade. Cada vez mais seus guetos voluntários se transformam em guarnições ou postos avançados da extraterritorialidade. (BAUMAN, 2007, p. 79).

Tereza Pires do Rio Caldeira (2003) denominou esses “guetos voluntários” de “enclaves fortificados contemporâneos”, cujo objetivo é privatizar os espaços públicos destinados aos mais ricos. Enquanto os enclaves fortificados são enquadrados por grades e muros, os espaços públicos restantes são abandonados, tornam-se território do medo. As cidades se fragmentam, são recortadas por muros, cercas e correntes que impedem o livre trânsito nos espaços públicos. “Na cidade de muros não há tolerância para com o outro ou pelo diferente. O espaço público expressa a nova intolerância” (CALDEIRA, 2003, p. 313).

Ao observar a cidade de São Paulo, a autora identificou que os espaços públicos mais vazios são exatamente aqueles onde há mais enclaves fortificados. Ela descreve assim esses locais:

[...] As distâncias entre os prédios são grandes. Os muros são muito altos, sem proporção com o corpo humano, e grande parte deles ainda tem arames eletrificados. As ruas são para os automóveis e a circulação de pedestres torna-se uma experiência desagradável. Na verdade, os espaços são construídos intencionalmente para produzir esse efeito (CALDEIRA, 2003, p. 314).

Se as cidades antigas foram construídas, cercadas por muros e fossos, para proteger todos seus habitantes de um inimigo externo, as cidades atuais “servem para dividir e manter separados seus habitantes: para defender uns dos outros, ou seja, daqueles a quem se atribui o *status* de adversários” (BAUMAN, 2009, p. 42).

Num mundo interconectado pela globalização e pelas tecnologias – mídias, transporte rápido, internet, etc. –, o contato e o convívio entre os habitantes das cidades são reduzidos ao mínimo. Mas, enquanto os indivíduos das camadas mais ricas têm acesso aos benefícios da globalização, podem viver na extraterritorialidade, em contato com os lugares mais distantes, os das camadas inferiores são condenados a se restringirem aos recursos disponíveis no local

onde vivem porque não têm acesso a tais benefícios do progresso. Essa situação aumenta, ainda mais, a distância entre ricos e pobres.

Diante disso, novas políticas sociais são criadas, entretanto, não em consequência das demandas explicitadas pelos indivíduos alijados dos benefícios do desenvolvimento econômico, porém visavam aliviar o clima de tensão, medo e conflito que crescem, principalmente nas grandes cidades. Bauman (2007) afirma que o Estado oferece aos mais pobres um tratamento que não os reconhecem como sujeito de direitos, todavia recebedores de transferências.

Se os serviços e os programas públicos destinados aos pobres não os reconhecem como sujeitos de direitos, se esses programas e serviços são de estrutura precária, ambos influenciam o seu público na forma de agir e de se relacionar materialmente e com os outros, principalmente as crianças, adolescentes e jovens. Segundo Marx (2007, p. 49), as “relações materiais constituem a base de todas as suas relações [demais relações humanas]. Essas relações materiais nada mais são do que as formas necessárias nas quais sua atividade material e individual se realiza”. Há, portanto, uma coerência entre “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida” (MARX; ENGELS, 2008a, p. 44). Destarte, não há como formar um cidadão na sua plenitude negando-lhe seus direitos básicos, mantendo-o apartado dos benefícios gerados pelo desenvolvimento econômico.

Com isso, Marx e Engels (2008a) revelam que a produção do homem real se dá na vida real, imerso na vida comum, o que nos remete, então, ao estudo da vida cotidiana.

#### **6.4 A vida cotidiana**

Todos os seres humanos, independente de classe e ocupação social, estão sujeitos à vida cotidiana. Por mais que um trabalho seja intelectual, contemplativo ou pouco afeito às rotinas, aquele que o executa não se desliga completamente da vida cotidiana. Para o senso comum, a história é o resultado da vontade e da ação dos grandes personagens, indivíduos distantes da vida comum; heróis. Marx e Engels (2008a, p. 63) salientam, porém, que a “sociedade civil é a verdadeira fonte, o verdadeiro palco da história”. Agnes Heller (2008, p. 34, grifo no original), por sua vez, destaca a vida cotidiana e aponta que “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”.

A história é, portanto, um produto da ação coletiva e cotidiana dos homens organizados em sociedade. Ocorre que essa sociedade se divide em classes, portanto, é desigual.

As ideias [*Gedanken*] da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2008a, p. 78).

Em cada época, existe a classe social que domina e aquelas dominadas. Embora os interesses de classes se divirjam e se oponham, os indivíduos daquelas dominadas estão mais predispostos a não tomar consciência dos seus próprios interesses. Isso geralmente acontece porque sua energia se direciona cotidianamente às atividades voltadas à sobrevivência. Corroborar este estado de submissão o predomínio das ideias da classe dominante.

No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels (2008b, p. 8) afirmaram que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” e que essa “luta é ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta”. O disfarce está mais presente entre os dominados. Para aquele que domina, a luta é sempre aberta, pois como afirma Harnecker (2008, p. 77), “não ter o objetivo final permanentemente presente pode significar afundar-se em problemas secundários e perder a guerra”. A ação estratégica é habitualmente a ação de quem domina, como assinalou Michel de Certeau (2005).

A ação estratégica, segundo Harnecker (2008), organiza-se em operações táticas, em objetivos estratégicos parciais e, por último, em objetivo estratégico final. A “tática são as diferentes operações executadas concretamente para levar a cabo os combates, de acordo com o plano estratégico geral” (HARNECKER, 2008, p. 76). Os objetivos estratégicos parciais são aqueles “perseguidos em cada etapa particular da luta” e o final é “o objetivo que se busca em última instância” (HARNECKER, 2008, p. 77).

Imerso na vida cotidiana, sem controle do território e dos meios de produção, preso às demandas que emergem da necessidade de lutar todos os dias para garantir sua sobrevivência, o homem comum, geralmente, não tem um plano estratégico geral, realiza, apenas, operações táticas, emprega meios para se sair bem. A tática, observar Michel de Certeau (2005, p. 47), “depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho. O que ela ganha,

não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido das forças que lhes são estranhas”.

Nesse movimento de lidar com forças estranhas para realizar ganho, o homem comum reinventa o cotidiano, reage astutamente às crises, ao autoritarismo (CERTEAU, 2005), com todo seu potencial e toda sua vitalidade. Faz isso porque até o mais simples e humilde dos homens tem desejos, quer a satisfação, quer provar o que é saboroso, apreciar o que é belo, quer viver com algum prazer. Esses ganhos que podem parecer dispensáveis, fazem parte da “necessidade humana”. Ortega y Gasset (1963) os denominou assim:

[...] O homem não tem empenho algum por estar no mundo. No que tem empenho é em estar bem. Somente isto lhe parece necessário e todo o resto é necessidade somente na medida em que faça possível o bem-estar. Portanto, para o homem somente é necessário o objetivamente supérfluo. Isto se julgará paradoxal, mas é a pura verdade. As necessidades biologicamente objetivas não são, por si, necessidades para ele. Quando se encontra preso a elas se nega a satisfazê-las e prefere sucumbir. Somente se convertem em necessidades quando aparecem como condições do "estar no mundo", que por sua vez somente é necessário em forma subjetiva; a saber, porque faz possível o "bem-estar no mundo" e a superfluidade. De onde resulta que até o que é objetivamente necessário somente o é para o homem quando é referido à superfluidade. Não tem dúvida: o homem é um animal para o qual somente o supérfluo é necessário. (ORTEGA y GASSET, 1963, p. 21-22).

As operações táticas, portanto, são astúcias do homem comum que não se conforma em estar no mundo apenas e se empenha cotidianamente para estar bem.

Todo homem submerge na vida cotidiana e o faz inteiramente “com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 2008, p. 31). Segundo a autora “o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade” (HELLER, 2008, p. 31).

Heller (2008, p. 34, grifo no original), ao analisar a estrutura da vida cotidiana, afirmou que “a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, *simultaneamente*, ser particular e ser genérico”.

O indivíduo toma consciência das necessidades humanas sempre sob a forma do Eu: fome, dores, afeto, paixão, etc. “A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do ‘Eu’” (HELLER, 2008, p. 35).

A dimensão genérica também está contida em todos os homens. Cada indivíduo representa a si, mas também representa os “outros”: seu grupo, sua comunidade, sua categoria

profissional, sua camada social, a humanidade, mesmo que ele não tenha formado a consciência de “nós”. Para Heller (2008),

o indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconsciente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos. É comum a toda individualidade a escolha *relativamente* livre (autônoma) dos elementos genéricos e particulares. (HELLER, 2008, p. 37).

A tendência de agir com liberdade, de acordo com Heller (2008), é maior nos indivíduos que conseguiram desenvolver a *individualidade unitária*; ou seja, a aliança entre particularidade e genericidade. Tal avanço permite ao indivíduo dispor de condições que lhe permitem “escolher sua própria comunidade e seu próprio modo de vida no interior das possibilidades dadas” (HELLER, 2008, p. 38). A autora alerta, porém, que essa unidade não passa de uma tendência.

[...] Na vida cotidiana, a esmagadora maioria da humanidade jamais deixa de ser, ainda que nem sempre na mesma proporção, nem tampouco com a mesma extensão, *muda unidade vital de particularidade e genericidade*. Os dois elementos funcionam em si e não são elevados à consciência. O fato de se nascer já lançado na cotidianidade continua significando que os homens assumem como dadas as funções da vida cotidiana e as exercem paralelamente (HELLER, 2008, p. 38, grifo do autor).

Geralmente a particularidade e a genericidade convivem em choques que, na maioria das vezes, não são levados à consciência do indivíduo. Nas comunidades modernas, há uma tendência maior de a particularidade submeter-se à genericidade, favorecendo as atitudes de interesse particular em prejuízo dos interesses do humano-genérico. Essa tendência suscitou, na comunidade social, a necessidade da ética. As exigências e as normas da ética formam a intimidação que a tradição humana dirige ao indivíduo, a fim de que ele se submeta e aja de acordo com a moral. Quanto mais as atitudes do indivíduo se submetem a um direcionamento moral, mais facilmente sua decisão estará acima dos interesses da particularidade, da cotidianidade. O contrário, sua decisão estaria submersa na cotidianidade (HELLER, 2008).

A autora aponta para duas restrições que se fazem necessárias ao discutir o aspecto moral, uma vez que todo homem toma decisões e atitudes como indivíduo concreto e numa situação concreta. Primeiro, ao se elevar acima da cotidianidade, o indivíduo jamais abole sua particularidade. Seus sentimentos e suas paixões são no máximo suspensos ou redirecionados

para a realização do humano-genérico. Segundo, a decisão moral, tal como apresentada aqui, é sempre uma tendência. Heller (2008, p. 41, grifo no original) alerta ainda que “não há ‘muralha chinesa’ entre as esferas da cotidianidade e da moral. Apenas os moralistas utilizam motivações morais ‘puras’ e, mesmo assim, o fazem mais na teoria que na realidade”.

Na cotidianidade, o indivíduo é constantemente solicitado a agir em diversas direções, de forma imediata, o que torna difícil concentrar todas as suas energias em cada decisão. O que não significa que suas decisões sejam tomadas sem que ele recorra às suas dimensões particular e genérica. Mas, como já foi salientado, há uma tendência de que a particularidade do indivíduo submeta sua genericidade.

Por essa razão, a vida cotidiana é economicista, há nela uma unidade imediata entre pensamento e ação. Desse modo, na cotidianidade inexistente diferença “entre ‘correto’ e ‘verdadeiro’”. Por conseguinte, a atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática” (HELLER, 2008, p. 50). Nesse sentido, o homem não pode dominar com um golpe de vista todos os aspectos da realidade; o que exige do indivíduo, portanto, que ele confie no método, no conhecimento e nos resultados científicos, nas outras pessoas, etc.

Com isso, o pensamento cotidiano se caracteriza por ser ultrageneralizador. Baseado na tradição ou na experiência individual, o homem constrói juízos provisórios sobre os fatos e toma atitudes orientadas neles. Embora tais juízos não possam ser considerados preconceitos (no sentido negativo do termo), eles são juízos prévios que podem se cristalizar como verdadeiros, na sua forma negativa, ou podem ser testados e superados por outros conceitos melhor fundamentados (HELLER, 2008).

Ao formular juízos provisórios, o indivíduo utiliza da analogia, da precedência e da imitação. Ao usar da analogia para solucionar problemas, o indivíduo corre o risco de fazer um uso grosseiro do mecanismo e ignorar o caráter singular das situações. Algo similar pode acontecer com o uso dos precedentes e da imitação. Com base na própria experiência e na experiência dos outros, podemos repetir soluções específicas para situações diversas que, além de se apresentar como ineficiente, pode nos impedir de captar novas possibilidades.

Devido ao caráter pragmático do pensamento cotidiano, não há como não recorrer a esses mecanismos. A questão reside em saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior desses mecanismos. Para Heller (2008, p. 57), “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação”. A autora afirma ainda, “quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (HELLER, 2008, p. 58). Existem situações históricas em que a alienação e a

desumanização das relações crescem em tal medida que inúmeras pessoas se veem diante de obstáculos quase que intransponíveis para usufruir minimamente dos seus direitos. Heller (2008) afirma:

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. Esse abismo não teve a mesma profundidade em todas as épocas nem para todas as camadas sociais; assim, por exemplo, fechou-se quase completamente nas épocas de florescimento da polis ática e do Renascimento italiano; mas, no capitalismo moderno, aprofundou-se desmesuradamente. Ademais, tal abismo jamais foi inteiramente insuperável para o indivíduo isolado: em todas as épocas, sempre houve um número maior ou menor de pessoas que, com a ajuda de seu talento, de sua situação, das grandes constelações históricas, conseguiu superá-lo. Mas, para a massa, para o grande número dos demais, subsistiu o abismo, quer quando era muito profundo, quer quando mais superficial. (HELLER, 2008, p. 58).

Agnes Heller escreveu essas palavras na década de 1960, quando prevalecia o Estado de bem-estar nos países considerados desenvolvidos. Na década seguinte, as transformações que se desencadearam não foram no sentido de tornar o abismo da alienação e da exploração humana menos profundo. Por meio do controle da vida cotidiana e dos diversos tipos de instituições, o que se procurou foi legitimar essa situação.

O contexto histórico e a estrutura da vida cotidiana compõem a realidade social. Esta é produto da ação dos homens organizados em sociedade, marcada pela desigualdade. Dessa forma, a atual realidade favorece uma minoria que se mantém no controle dos meios de produção material e espiritual. Como afirmou Freire (2007), a participação crítica e consciente das camadas populares na realidade social não interessa à classe dominante. O que lhes interessa é a permanência dos dominados em sua situação de submissão. Se as “ideias [*Gedanken*] da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 2008a, p. 78), é compreensível o uso da escola e de programas sociais no sentido de manter a supremacia das suas ideias e, ao mesmo tempo, manter a ordem social, o respeito à propriedade privada dos meios de produção, a oferta de mão de obra barata e, no mínimo, a perspectiva do indivíduo poder eventualmente consumir os produtos que o mercado oferece.

Diante desse quadro, não faria sentido oferecer, aos alunos populares das escolas públicas, uma educação que o desenvolva na sua plenitude, que faça dele um sujeito ativo, crítico e autônomo. Bauman (2007) explica que, o Estado oferece aos mais pobres um tratamento que não os reconhecem como sujeito de direitos. Portanto, a educação a ser oferecida às camadas populares deve ser parcial, compatível apenas com suas necessidades de



pobre. Nesse sentido, as camadas dominantes entendem que os programas educacionais devem ser pontuais, provisórios, garantidores da manutenção da prática seletiva, excludente, mais comum na tradicional educação bancária.

Mesmo após negarem a condição de sujeito aos indivíduos simples, restringirem as possibilidades das infâncias e adolescências truncadas, eles sentem o peso dessa carga. Há conformação, mas alguns reagem, provocam tensões, procuram viver bem da sua maneira diante daquilo que é possível. No chão da escola, observando e convivendo com o cotidiano escolar é possível identificar essas reações e conformações.

Nos próximos capítulos, deter-nos-emos a analisar os dados colhidos com o trabalho a campo.

## 7 A PESQUISA QUALITATIVA, A ESCOLA E AS TRAJETÓRIAS TRUNCADAS

### 7.1 Introdução

A escola pública é a escola das crianças e dos adolescentes das camadas populares, onde os trabalhadores, operários, empregados do comércio, do setor de serviços, desempregados, indivíduos sem ocupação matriculam seus filhos. Muitos dessas crianças, desses adolescentes e suas respectivas famílias são vítimas da pobreza e da desigualdade social que ainda imperam no país.

No cotidiano de suas vidas, esses indivíduos têm sua trajetória humana multilada, têm seus corpos e mentes agredidos. A pobreza e a desigualdade social marcam ainda os seus lares, seu território, suas relações sociais. Se não bastasse viver a pobreza, essas crianças e adolescentes observam fora do território e das casas onde vivem que essa pobreza que lhes agride não é geral, é para alguns. Os contrastes que revelam a pobreza em meio à riqueza estão presentes no seu cotidiano.

Muitas escolas públicas municipais de Belo Horizonte estão inseridas nesse meio social. São escolas com 10, 15, 20 anos de existência, construídas após a Constituição Federal de 1988 que determinou o Ensino Fundamental como competência do município. A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte cresceu junto com a pobreza e com a desigualdade social e abrigou, no seu interior, as camadas mais pobres da capital mineira.

As crianças e os adolescentes populares, quando adentram o território da escola, levam junto sua pobreza e as marcas que ela produz. Por mais que estejamos vivendo um movimento histórico diferenciado no país marcado pelo desenvolvimento, pelo crescimento econômico, pela queda do desemprego e dos índices de pobreza, por mais que esse movimento tenha o poder de afetar positivamente o ânimo dos indivíduos, a escola continua sendo afetada pela realidade local, pelo seu entorno, como observaram Justa Espeleta e Elsie Rochwell (1989).

Por isso não basta que haja desenvolvimento econômico. É preciso desenvolver políticas públicas educacionais que interfiram nessa realidade, que contribuam para transformar positivamente a vida das crianças e dos adolescentes e sua condição de estudante. Tais políticas precisam considerar não só sua realidade social e econômica, mas, sobretudo, sua condição de sujeito, que lidam cotidianamente com outros sujeitos, seus professores, seus colegas de escola.

A relação no interior da escola, além das influências locais, do movimento histórico, carrega os traços de uma sociedade capitalista, hierarquizada, com suas diferenças e desigualdades sociais. Os sujeitos reais da escola, com sua personalidade única, que não se repete, produzem uma trama também única. Desse modo, o resultado dessa trama no interior de cada escola é uma instituição escolar que se diferencia de todas as outras escolas por mais que pareçam semelhantes. A política pública, portanto, mais do que expressar um fim e normatizar as práticas desejáveis, precisa instrumentalizar os sujeitos da escola – docentes e discentes – para que eles possam reagir e transformar sua realidade. Espeleta e Rochwell (1989) afirmam, apesar da intenção do Estado, que se faz presente por meio da legislação e orientações administrativas e curriculares, a escola é sempre o produto de uma construção social que articula interesses, histórias pessoais e coletivas de sujeitos reais. No chão da escola, a vontade do Estado pode ser assumida, mascarada, recriada ou simplesmente negada pelos sujeitos reais.

Por tudo isso, investigar as trajetórias escolares truncadas de adolescentes no contexto das políticas públicas requer do pesquisador uma abordagem qualitativa que o permita analisar os fatores que explicam esse processo de mutilação da infância e da adolescência.

## **7.2 A pesquisa a campo**

A pesquisa qualitativa requer do pesquisador, além do recorte teórico, o recorte empírico correspondente ao objeto da investigação. O trabalho a campo é essencial na pesquisa qualitativa. Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (1996), a rigor, a pesquisa qualitativa não poderia ser pensada sem o trabalho a campo.

Por meio da observação participante e da entrevista, o pesquisador pode se inteirar socialmente com os sujeitos do seu estudo, confrontar seus pressupostos teóricos com a realidade concreta e construir um produto novo a respeito do seu objeto de estudo, inserido num processo amplo de elaboração de conhecimentos (MYNAYO, 1996).

Essa realidade concreta com a qual o pesquisador social se envolve, ao investigar seu objeto de estudo, faz parte do mundo social, que é impregnado de relações entre sujeitos que vivem em tempos humanos, condições e identidades de gênero, etnia e classe diferentes. A realidade estudada, portanto, é subjetiva, carregada de significados construídos por esses atores diferenciados no contexto de suas relações. A produção desse conhecimento demanda, então, que o pesquisador interprete esses significados, isso só poderá se realizar com a

participação dos indivíduos envolvidos com a realidade estudada, segundo Robert G. Burgess (1997).

Neste estudo, usamos os dois componentes fundamentais do trabalho a campo: a entrevista e a observação participante. Antes de entrar no campo propriamente dito, uma escola que atenderia às necessidades da pesquisa deveria ser selecionada. Esta deveria fazer parte da Rede Municipal de Educação, atender a estudantes do 3º Ciclo do Ensino Fundamental e ter implantado os diversos programas educacionais em vigor no município. O objetivo era investigar os fatores das trajetórias escolar e humana truncadas no contexto de uma escola que intervinha nessa realidade por meio dos programas educacionais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Para selecionar a escola, procuramos inicialmente o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente (CTCA) e, posteriormente, a Gerência Regional de Educação (Gered) de uma das regiões mais populosas de Belo Horizonte. Das duas instâncias, colhemos dados que nos apontavam duas escolas; ambas apresentavam ainda vários casos de alunos que se caracterizavam por ter suas trajetórias escolar e humana truncadas. As duas instituições se demonstraram abertas ao estudo, porém, uma delas – a Escola Municipal Pagu<sup>42</sup> – já havia sido investigada na pesquisa de Mestrado (CARDOSO, 2003). Diante disso, concluímos que seria mais apropriado desenvolver este estudo em outra instituição: a Escola Municipal Anna Guimarães.

Durante 13 meses, entre o final de março de 2009 e final de abril de 2010, observamos os vários sujeitos, seus relacionamentos e suas atividades escolares no turno da manhã; realizamos ainda algumas visitas e contatos com docentes e estudantes nos turnos da tarde e da noite. As observações foram direcionadas para os diversos espaços e tempos do cotidiano escolar, como a sala de aula, sala de direção, coordenação, sala de professores, biblioteca, sala de vídeo, laboratórios, pátio (durante o horário de aulas e de recreio), refeitório, ginásio esportivo, quadra esportiva, portão no horário de entrada e saída de alunos. Observamos ainda o funcionamento dos programas da Smed em execução na escola, tais como, Projeto de Intervenção Pedagógica, Projeto Floração e Projeto Escola Integrada.

No caso da Escola Integrada, as observações se realizaram no prédio da escola e em dois outros imóveis<sup>43</sup> alugados para o desenvolvimento das atividades. Participamos de

---

<sup>42</sup> Para manter o sigilo das fontes, foram usados nomes fictícios para as instituições e indivíduos participantes dessa pesquisa.

<sup>43</sup> Inicialmente, as atividades eram realizadas num antigo galpão relativamente próximo à escola e que já abrigou uma mercearia. No início de 2010, um novo espaço foi alugado para o funcionamento da Escola Integrada: dois apartamentos com quintal aberto.

algumas reuniões de docentes, de pais e da coordenação da escola, inclusive com uma representante da Gered, que visitava a instituição semanalmente para monitorar o trabalho pedagógico e administrativo da escola. Algumas vezes optamos por ficar mais próximo a um ou outro participante. Assim, durante toda uma manhã, acompanhamos todo o trabalho realizado por um coordenador, em outra manhã, o trabalho da diretora, o mesmo ocorreu com a representante da Gered na escola. Segundo Burgess (1997), o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa quando se faz uso da observação participante. Nesse sentido, com base nas orientações desse autor, buscamos ficar mais próximo possível das situações que facilitaríamos a colheita dos dados. Burgess (1997) afirma que,

a vantagem de ser um observador participante reside na oportunidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais. Além disso, o observador pode obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes, o que lhe dará acesso aos conceitos que são usados na vida de todos os dias. O observador pode, por conseguinte, fazer a avaliação de uma situação social na base de relatos que foi obtendo a partir de informantes. (BURGESS, 1997, p. 86).

Nesse sentido, na medida em que observamos o cotidiano escolar, realizamos várias conversas informais procurando retirar dos participantes algum tipo de relato ou de explicação daquilo que estava acontecendo. Com o tempo, depois de adquirir a confiança dos sujeitos da escola, passou a ser comum entre alguns, eles nos procurarem para apontar e explicar algum fato que estava ocorrendo na escola. Obviamente, seguindo ainda as sugestões de Burgess (1997), essa prática exigiu de mim um questionamento constante com vista a tornar mais precisas essas informações.

Após um bom tempo de observações e conversas informais com os diversos sujeitos da escola, iniciei a gravação das entrevistas com vários participantes da pesquisa, tais como, professores, auxiliares de serviço, estagiários, agentes culturais, pais, estudantes do ensino regular, do Projeto Escola Integrada, do Projeto Floração e do Projeto de Intervenção Pedagógica. A propósito, observar e conversar antes, foram fundamentais para a preparação das entrevistas. Com isso, foi possível elaborar um roteiro precário que serviu para orientá-las. Esta opção de entrevista tem sido mais comum entre os pesquisadores sociais. Trata-se de “um estilo de entrevista informal, não estruturada ou semiestruturada, o qual utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa” (BURGESS, 1997, p. 112).

O trabalho a campo possibilitou-me, então, verificar e colher informações sobre vários aspectos do cotidiano da escola e dos programas educacionais relacionados à estrutura física, ao funcionamento do turno, ao trabalho pedagógico, à administração da escola e ao clima institucional.

### 7.3 A história, a organização e o funcionamento da Emag

A Escola Municipal Anna Guimarães (Emag) localiza-se em um bairro de classe média da região norte de Belo Horizonte<sup>44</sup>. O local tem acesso fácil à rede de comércio, postos de saúde, escolas públicas, linhas de ônibus coletivo, entre outros serviços. Há na região, porém, algumas comunidades bastante pobres que não têm o mesmo tipo de acesso aos serviços.

Parte significativa dos estudantes da Emag reside nessas comunidades marcadas pela pobreza e pela baixa qualidade de vida. De acordo com um estudo sobre a *exclusão social* no município de Belo Horizonte, conforme Maria Inês Pedrosa Nahas (1999), a região está entre aquelas com maior *Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)*<sup>45</sup>. O melhor IVS da cidade fica na Unidade de Planejamento (UP) da Savassi (0,12); o pior, na UP da Barragem (0,79). O Índice de Vulnerabilidade Social da UP da Escola Municipal Anna Guimarães está mais próximo do índice da Barragem<sup>46</sup>. Quem conhece a região e compara com o estudo de Maria Inês Pedrosa Nahas (1999) percebe que o IVS da região esconde uma situação ainda mais grave: a qualidade de vida na UP não é homogênea, é assimétrica; parte da UP, as vilas, principalmente, se fosse analisada em separado dos bairros, demonstraria, certamente, índices bem superiores; ou seja, é possível identificar nas vilas uma vulnerabilidade social ainda maior do que a média verificada na unidade de planejamento.

Todos os dias, as crianças e os adolescentes que vivem nas vilas, para irem à escola, deixam provisoriamente suas moradias – geralmente, barracões simples, com poucos

---

<sup>44</sup> O município de Belo Horizonte está dividido administrativamente em 9 regionais e em cada uma há uma Secretaria de Administração Regional Municipal (Sarmu). Na parte norte da cidade localizam-se os territórios administrados pelas Sarmu Norte, Venda Nova, Pampulha e Nordeste.

<sup>45</sup> A pesquisa baseou-se em uma escala entre *zero* e *um*, apontou um índice que, quanto mais alto, maior a vulnerabilidade. Para se chegar aos índices de cada Unidade de Planejamento (UP), o estudo considerou cinco dimensões de cidadania: ambiental (acesso à moradia e à infra-estrutura urbana), cultural (acesso à educação), econômica (acesso ao trabalho e à renda), jurídica (acesso à assistência jurídica) e segurança de sobrevivência (acesso ao serviço de saúde e garantia de segurança alimentar)

<sup>46</sup> De acordo com a atualização no portal da prefeitura, realizada em 30/06/2009, a UP da Escola Municipal Anna Guimarães mantém o IVS nos mesmos níveis verificados em 1999. <http://portalpbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConl>>. Acesso em: 03/1/2011.

cômodos –, atravessam becos e vielas, até chegar ao bairro da escola. O ritual de caminhar de seus lares até a escola coloca essas crianças e esses adolescentes diariamente diante de uma forte contradição: as diferenças socioeconômicas que se materializam e podem ser observadas na estrutura das ruas, nas fachadas e nos acabamentos das residências, nos automóveis estacionados nas garagens – ou na ausência deles e até de garagem, que quase não existem nas vilas –, nos trajas dos indivíduos que circulam num e noutro local.

A Emag existe desde 1986. Foi inaugurada no dia 18 de outubro, com capacidade para receber 800 alunos. Antes disso, a escola já funcionava num espaço anexo cedido por outra escola da região desde o início de fevereiro, com 357 alunos. Um professor, na época, registrou, em carta datilografada, as seguintes palavras sobre o surgimento da nova unidade escolar: “Escola destinada a receber, como alunos, as crianças de região carente de estabelecimento de ensino.” E prosseguia: “Uma escola popular, dirigida por gente do povo, professores escolhidos por concurso, trabalhando no meio dos filhos da gente trabalhadora desta cidade.” No dia 22 de outubro daquele ano, o jornal *Estado de Minas*<sup>47</sup> divulgou a inauguração e informou que na cidade estava previsto a inauguração de 17 escolas, 11 na mesma região da Emag. O jornal noticiou que aquela era “a comunidade mais carente no que diz respeito à educação”.

Segundo relato de Carmem, professora que trabalhava na Emag na época da inauguração, que se aposentou no final de 2009 e dirigiu a escola no início da década de 2001/2010, estiveram presentes na inauguração, além do prefeito, outras autoridades, direção e professores da escola e o presidente da Associação do Bairro. Os alunos apresentaram números artísticos e teve em seguida um coquetel.

No ano da inauguração, a Emag funcionava em dois turnos com alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com idade entre 7 e 10 anos. De acordo com a professora Carmem, desde sua inauguração, os alunos não eram selecionados, mas tinham bom desempenho escolar. Carmem afirmou que a escola “preparava alunos na quarta série para prestar concurso no Colégio Militar... uma escola muito tranquila [...] muito almejada pela comunidade [...]”.

A professora, quando afirma que não havia seleção dos alunos, faz referência a um período que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), quando não havia mecanismos consistentes para garantir o direito subjetivo

---

<sup>47</sup> Jornal Estado de Minas, Belo Horizonte, p. [?], 22/10/1986.

à educação. Com isso, a seleção no acesso acontecia independente da ação da escola em criar critérios para escolher seus alunos. A seleção que ocorria nas escolas públicas da época era aquela já denunciada pelo Caderno Zero da Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1994), que excluía as crianças e adolescentes considerados maus alunos por meio das sucessivas reprovações comuns ao sistema seriado.

Em 1993, o público da escola começou a mudar com a ampliação de séries; a escola passou a receber, então, adolescentes das quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Na opinião da professora, isso não causou grandes impactos na escola, que absorveu bem seu novo público. É possível compreender nas falas da professora e de outros na escola que a chegada dos adolescentes na Emag não causou grande impacto porque já havia em uso na escola os mecanismos necessários de exclusão: castigos, suspensões, expulsões e reprovações no final de cada série. A professora Ana, diretora da escola à época desta pesquisa, tem como hipótese que a escola vizinha atendia a comunidade mais pobre da região, enquanto a Emag selecionava alunos. Mais recentemente, a Emag se viu obrigada a se abrir para todos, perdeu assim o seu “eixo orientador”, que se baseia no rigor do tratamento oferecido aos alunos.

A professora Carmem procurou demonstrar que a situação na escola começou a mudar, a partir de 1995, com a implantação da Escola Plural e do ECA. Ambos, segundo a ex-diretora, seriam os responsáveis por uma mudança paulatina no interior da escola, que se agravou nos últimos anos. Ela alega que a Escola Plural e o ECA trouxeram a impunidade, a perda de autoridade da escola e o aumento da indisciplina. Carmem afirma:

Então os professores, de 1995, 1996 a 2000... os professores tinham o respeito dos alunos, da família, da sociedade como um todo. Depois de cinco anos de Estatuto, foi um processo crescente, fomos perdendo [...] Os pais se recusavam a aceitar o que a escola propunha... recorria às 'regionais', ao Poder Público... e cobra o Estatuto da Criança e do Adolescente. E este aluno retornava pra escola sem nada ter sido feito... Eles perceberam, então, que poderiam cometer atos, né! Eu não vou dizer infracionais, não. [ela quis dizer que não eram delitos] Mas a cometer atos... que nada podia ser feito... Então a escola começa a entrar... isso reflete hoje, a dificuldade com a indisciplina, com a violência... o aluno agredir verbalmente, fisicamente o professor e ele voltar pra sala [...].

A fala da professora é contraditória. Se a comunidade respeitava os professores e a escola, não haveria por que recorrer ao Poder Público e acusa-los de desrespeitar os direitos dos filhos, garantidos no ECA. Se a comunidade não respeita a escola, a recíproca provavelmente seria verdadeira.



Esse tipo de relacionamento conflituoso entre docentes e estudantes existia antes e continua existindo depois da nova legislação, que protege os direitos da infância e da adolescência. O que difere é, a partir da década de 1990, as famílias tomam consciência dos seus direitos e de suas crianças e passam a recorrer cada vez mais ao CTCA, no sentido de garanti-los de fato. Entre esse público, cujo direito é desrespeitado, que é mal tratado na escola porque não conseguem aprender os conteúdos das disciplinas, predominam crianças e adolescentes com trajetória escolar e humana truncadas. Na falta de opção, de outros referenciais, essas crianças e adolescentes repetem, de certo modo, as histórias de vida que lhes cercam, têm dificuldade para se adaptarem à cultura da escola. Mas algumas famílias, mães e pais que viveram essas mesmas trajetórias, apesar da infância e da adolescência mutiladas, de terem seus direitos de criança e adolescente corroídos, tentam evitar que esse mal se repita com seus filhos, por isso se indispõem com a escola que pune suas crianças.

A professora Carmem aponta que a mudança mais grave ainda estaria por vir e ocorreu em 2003, com o assassinato do porteiro da escola. A escola teria sido alvo de ameaças e tomada pelo terror, pelo medo. Segundo a docente, o Poder Público teria sido inábil para tomar as providências.

O porteiro, de acordo com o relato de Carmem, teria visto uma camisa de um time de futebol da cidade no outro lado da rua, achou estranho e comunicou à Patrulha Escolar. Enrolada na blusa havia uma arma de fogo que foi recolhida pela polícia. Os relatos na época indicam que o proprietário da arma assassinou o porteiro por represália. As investigações da polícia não chegaram ao criminoso. Na opinião da ex-diretora, esse fato teve um impacto bastante negativo na escola.

A partir desse assassinato, em 2003, o [Ana Guimarães] virou a página. Os professores, a partir de então, passam a ter medo... houve uma situação de terror. Pois não se sabia quem era parente, quem era amigo, quem era sei lá quem fosse... os funcionários ficaram aterrorizados... ficavam quietos, calados. E houve ameaça à direção: que se falasse para os funcionários que não fizesse nada... porque senão a escola seria metralhada. As ameaças foram nesse ponto. Hoje, você vê o quadro da escola do jeito que tá. O professor... está de estresse, problema de voz, problema psíquico... Nós não encontramos o apoio necessário do Poder Público para as questões de inclusão [...].

Além do clima de medo e insatisfação, supostamente em função do assassinato do porteiro, a fala da depoente indica um novo problema, que teria tornado o clima da escola ainda mais crítico. A política de inclusão, explica ela, foi um atentado contra a dignidade dos professores. Carmem reclama que falta apoio de ordem médica e psicológica necessário para

continuar trabalhando em prol do aluno. Ela afirma: “Nós tínhamos poder de interferir, de evitar que ele [aluno] fosse para a marginalidade e hoje nós não temos mais [...] Porque o Poder Público impede, tira a nossa autonomia”.

Carmem afirma que, ao contrário de apoiar a escola no sentido de permitir que a seus docentes construíssem sua autonomia, a Smed introduziu, nas instituições, a figura das acompanhantes de escola<sup>48</sup>, “ditas democráticas, mas que na verdade era um mecanismo ditatorial de imposição do Poder Público sobre a escola”. Além da entrevista, tive a oportunidade de conversar várias vezes com a professora Carmem. Ela sempre foi muito franca em relação ao que pensava sobre a educação e a escola. Quando reclamava por autonomia da escola como meio para superar seus problemas de indisciplina, recuperar sua autoridade e acabar com a impunidade dos alunos, ela de fato estava reclamando por soberania. Suas posições estão perpassadas por um desejo de apoio para punir os “maus” alunos da escola.

Ao narrar a história da escola e ao se referir às interferências da Smed no seu trabalho, a ex-diretora deixa transparecer que esse novo público da escola era ignorado até o momento em que as políticas públicas o introduz no cotidiano escolar, por meio do ECA, das políticas de inclusão e do Programa Escola Plural.

Na medida [em] que entra a Escola Plural... houve uma abertura... a escola recebeu um público... ao mesmo tempo, não nos deixou agir sobre esse público da forma, da forma... educativa. Já vinha junto a Escola Plural e o Estatuto. [*Chamei atenção que o ECA é de 1990 e não de 1995*]. É? Então errei a data aí... Se o Estatuto era de 1990, eu passei a sentir de fato a partir da Escola Plural. O público muda. Ele é diferente. É o público que vem... dos aglomerados, né! Das favelas, das vilas. Já estávamos acostumados a trabalhar com esse público... a escola tinha domínio... o aluno jamais saía da sala sem autorização, ele não respondia. Se respondia, tinha a penalidade dele, era suspenso de aula, era lavrada uma ata... A partir de então, já com a Escola Plural, entra um público diferente.

Observa-se que a escola era muito rigorosa, muito dura com seus alunos. Com a chegada do “novo público”, a escola tentou manter esse rigor. Quanto mais esse método de relacionamento com os alunos falhava, mais ele era aplicado no sentido de resgatar a autoridade perdida. Com isso aumentava-se o autoritarismo e as punições. Como a lei não

---

<sup>48</sup> A Smed mantém várias equipes organizadas para assessorar as escolas. Algumas realizam visitas sistemáticas e tratam de assuntos específicos das suas respectivas gerências, tais como: acompanhamento do desenvolvimento pedagógico da escola, verificação e orientação sobre a prestação de conta da Caixa Escolar e inspeção da escrituração de diários, pontos dos professores, calendário escolar, etc. As pessoas que compõem as equipes são conhecidas na Rede Municipal por *acompanhantes de escola*.

permitia abusos, os alunos que, segundo a depoente, cometiam “atos” retornavam para a sala de aula sem a punição desejada e que no passado era habitualmente aplicada na Emag. Os professores se sentiram, naquela ocasião, desestimulados, segundo a professora Carmem.

Até que tentar reagir nós tentamos... qualquer reação era barrada na lei... de suspender um aluno que fosse extremamente desrespeitoso, porque a gente não ia suspender por qualquer motivo, né? Era levado às “regionais”, ao Poder Público e o Poder Público retornava com esse aluno, às vezes no outro dia, às vezes com o mesmo professor com quem ele foi desrespeitoso, e impunha a presença dele na sala e tirava a autoridade do professor. Então, [as reações] foram terminadas. A cada reação que se tinha, o retorno era pior... o professor acaba tendo até que mudar de escola... então as pessoas foram perdendo a vontade de lutar, a vontade de reagir.

Ao longo do depoimento, a professora Carmem apresenta uma série de documentos que registram alguns acontecimentos na escola, como recortes de jornais, fotos e, entre eles, uma cópia de um projeto interdisciplinar de um trabalho a campo realizado em Ouro Preto, após a implantação da Escola Plural. Perguntei se não houve outras atividades desse tipo. Ela falou que sim, que a escola fez muita coisa bacana, porém não soube citar nenhum outro que ia nessa linha. Disse até que uma professora tentou copiar o seu projeto para aplicá-lo em outra situação, entretanto, ela não consentiu. Por meio de conversas informais, a professora me trouxe outros casos que desvelaram que, na Emag, predominava uma posição política e pedagógica mais conservadora, que “naturalmente” se opunha à Escola Plural. Existia um grupo mais progressista, mas em menor número e que pouco se articulava em favor de suas ideias. Além dos conflitos com os alunos, o grupo docente se articulava pouco e tinha uma concepção de coletivo incapaz de promover ações políticas e pedagógicas mais coerentes com os princípios da Escola Plural e com as demandas e direitos dos estudantes das camadas populares.

Os conflitos entre alunos e docentes que identificamos no cotidiano da escola durante o trabalho a campo diferem daqueles narrados pela depoente. A tensão maior, hoje, no interior da escola tem mais a ver com a introdução dos projetos e com as intervenções da Secretaria de Educação, com a falta de tempo coletivo para os docentes realizarem seus planejamentos. Tudo isso gera desconfiança entre os docentes e entre esses e os gestores da Smed-BH.

Desde a sua inauguração, principalmente a partir da década de 1990, a Escola Municipal Anna Guimarães passou por reformas no prédio, visou aumentar o atendimento. Em 2010, a escola atendia diurnamente alunos do Ensino Fundamental, com idade entre 6 a

14 anos. O noturno funcionava, até 2009, com o que a Smed-BH denominou de Ensino Fundamental Regular Noturno, uma versão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), organizado em séries<sup>49</sup>. No ano de 2010, essa modalidade de ensino seria suspensa na escola e a previsão era de funcionar apenas duas turmas do Projeto Floração, denominado também de Projeto de Aceleração da Aprendizagem, para alunos fora da faixa etária, com idade entre 15 a 19 anos e que ainda frequentavam as turmas do 3º ciclo. A direção da Emag, depois de argumentar junto à Smed sobre os inconvenientes de se manter apenas duas turmas funcionando no noturno, obteve a autorização para o funcionamento da EJA, em 2010, porém, com uma organização diferenciada do diurno.

Assim, durante 2010, o matutino funcionou com 13 turmas de 2º Ciclo e 6 de 3º Ciclo. O vespertino funcionou com 13 turmas de 1º Ciclo e 6 de 3º ciclo. De acordo com o Art. 9º da Lei Orgânica do Município, as turmas poderiam ter os seguintes números de alunos em sala de aula: “de 1ª e 2ª séries do primeiro grau: até vinte e cinco alunos; de 3ª e 4ª séries do primeiro grau: até trinta alunos; de 5ª a 8ª séries do primeiro grau: até trinta e cinco alunos” por turma (BELO HORIZONTE, 1990). Após a implantação da Escola Plural e dos ciclos em 1995, em geral, as turmas se compunham da seguinte maneira: 1º ciclo, até 25 alunos; 2º ciclo, até 30 alunos; 3º ciclo, até 35 alunos. Portanto, o 1º turno da Emag funcionou em 2010 com aproximadamente 600 alunos regulares e o 2º turno com 535, exceto os alunos da Escola Integrada e dos demais projetos.

Como informa o site oficial da Prefeitura Municipal, o projeto de educação de Belo Horizonte “é o único em Minas a trabalhar com a proporção de 1,5 professores por turma”. Conseqüentemente, a escola tinha 28 professores lotados no turno da manhã e 29 à tarde. Com essa organização, a escola garantia a cada professor uma carga horária semanal de 16 horas de aula na regência e 4 horas de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE)<sup>50</sup> e conseguia prover cada turno com uma equipe de coordenadores<sup>51</sup>. Essa equipe é formada por professores da escola que não têm nenhuma formação específica

---

<sup>49</sup> A criação do Ensino Regular Noturno foi uma forma considerada legal pela Smed-BH de garantir financiamento para atender os alunos jovens e adultos com os recursos do antigo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

<sup>50</sup> Na quase totalidade das escolas municipais, o ACPATE é organizado de forma que cada professor utiliza o seu tempo individualmente.

<sup>51</sup> De acordo com a Smed-BH, a equipe de coordenação de uma escola é composta pelo diretor, vice diretor, professores convidados pela direção e pelos Técnicos Superiores de Ensino, os antigos supervisores e orientadores, cujo cargo não existe em grande parte das escolas da RME-BH, como é o caso da Emag. Como será abordada a situação da direção em separado, dedicamo-nos aqui a analisar os professores em função de

para exercer a função. Em algumas poucas escolas, os coordenadores são professores eleitos pelos seus pares. Em muitas outras, os coordenadores são professores convidados pela direção a cumprir a função. Mas o que prevalece é uma situação mais delicada. Normalmente, a função tem sido ocupada por professores lotados recentemente na escola que correm o risco de perder sua vaga e ter de procurar outra escola para trabalhar<sup>52</sup>. Mas existe uma situação ainda pior e aconteceu na Emag. A direção não conseguiu, no quadro de docentes da própria escola profissionais, interessados em exercer essa função. O que obrigou a direção a convidar professores de outras escolas que queiram expandir sua jornada de trabalho.

Quando isso acontece, o professor chega à instituição sem saber sequer o nome dos colegas. Ele demora às vezes meses para compreender a dinâmica da escola e criar uma boa sintonia de trabalho; o que nem todos conseguem, inclusive entre os próprios coordenadores que saem do quadro da escola. Uma situação é o professor querer ser coordenador, ter um projeto de coordenação e vontade de colocá-lo em prática. Outra situação é o profissional assumir a função por falta de opção.

Diante desse quadro caótico, o principal papel que deveria ter um coordenador, que é o de articular pedagogicamente a escola no sentido de fortalecer sua proposta pedagógica e aprimorar o ensino, fica em segundo plano. Nem a direção, nem os demais professores e nem o acompanhamento da Gered exige isso da coordenação. A direção se dá por satisfeita se a escola estiver funcionando bem, com o menor número de conflitos possível; os professores se dão por satisfeitos se os coordenadores assumirem a responsabilidade de substituir os colegas faltosos, para que eles próprios não precisem fazê-lo. Já para o acompanhamento da Gered, a questão pedagógica, geralmente, reduz-se a garantir os encaminhamentos definidos pela Smed-BH, tais como: aplicar e corrigir as avaliações externas, garantir que as datas de encerramento de cada trimestre letivo, de preenchimento de boletim e sua entrega às famílias sejam cumpridos, que as intervenções e recuperações de conceitos estejam acontecendo a contento, ou seja, formalmente.

No turno da manhã da Emag, o quadro de coordenadores, em 2009, se organizou assim:

---

coordenação. Esses coordenadores apenas cumprem funções, não há o cargo de coordenador. E quem se dispõe a exercer esta função não recebe nenhuma recompensa por isso.

<sup>52</sup> Nas escolas da Rede Municipal, a organização dos professores e a escolha das turmas em que eles atuarão se orientam pela data de sua lotação na escola. Os mais antigos garantem suas turmas primeiro; os mais novos, por último. Com isso, ao depender do fluxo de alunos, um ou outro professor pode ficar sem turmas para lecionar.

<b>Coordenador</b>	<b>Ciclo</b>	<b>Dias da semana</b>	<b>Obrigações principais</b>
Professor Frederico	3º	Todos os dias	Substitui professores faltosos em sala de aula, atende alunos, famílias, acompanhante da Gered e coordena o funcionamento do turno, inclusive no seu aspecto pedagógico.
Professora Vilma	2º	Todos os dias	Substitui professores. Quando não há falta, auxilia a professora Irani.
Professora Felícia	2º	2,5 dias	Ministra aulas aos alunos com dificuldades e substitui professores faltosos.
Professora Vilma <sup>53</sup>	2º	Todos os dias	Atende alunos, famílias, acompanhantes da Gered e coordena o turno, inclusive no seu aspecto pedagógico.

**Quadro 2: Organização dos coordenadores – 2009**

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

A direção de escola na RME-BH é composta por dois cargos: diretor e vice, que são eleitos pela comunidade escolar a cada três anos. O voto é direto e universal; podem votar: docentes e funcionários concursados e lotados na escola, alunos com mais de 16 anos de idade e a família, quando o aluno é menor. Podem ser candidatos professores lotados na escola e com mais de um ano de efetivo exercício na escola. Há sempre um período para o cadastro de eleitores e de chapas concorrentes. Depois desse período, há um tempo para a campanha eleitoral. Os candidatos podem visitar as salas de aulas, as famílias em suas casas, afixar

<sup>53</sup> No transcorrer da pesquisa a campo, essa função foi ocupada por mais duas outras docentes: no primeiro semestre de 2009, pela coordenadora Jane, que desistiu da função e voltou para a sala de aula. A professora Irani assumiu a função no segundo semestre. Ela não fazia parte do quadro da escola e assumiu porque nenhum outro profissional do quadro da escola aceitou desempenhar a função. Em 2010, a função foi ocupada pela professora Vilma.

faixas e cartazes e utilizar outros meios para divulgar seus nomes e suas ideias. É comum, às vezes, principalmente quando há mais de uma chapa, a comissão eleitoral organizar debates entre os concorrentes.

Durante algum tempo, na época das Escolas Emergentes e da Escola Plural, eram habituais os debates e os movimentos nas escolas no sentido de elaborar propostas democráticas que visavam à administração das escolas e o ensino. Entre muitos docentes, que defendiam ideias mais progressistas, prevalecia o princípio de que a direção eleita deveria ser o articulador político e pedagógico da escola, o fiel representante dos interesses da comunidade escolar. Fazia parte dos discursos desses profissionais, afinados com o ideal democrático, as ideias de organizar uma direção colegiada e de garantir a autonomia da escola.

Nos últimos anos, porém, é comum ouvir dos docentes, principalmente daqueles que viveram recentemente a experiência de diretor de escola, que está cada vez mais difícil preservar os princípios democráticos e a autonomia da escola. Existe uma pressão por parte da Smed-BH no sentido de fazer com que os diretores exerçam o papel gestor, simples e acrícos representantes dos interesses e dos programas educacionais do governo. Com isso, a cada eleição, é comum o registro de apenas uma chapa concorrente na maioria absoluta das escolas da RME-BH.

Na Emag, a professora Ana, diretora da escola, alegou que é muito difícil cumprir esse papel. Ela achava, antes de assumir a direção, que iria poder colocar em prática várias iniciativas que mudariam para melhor a escola. Ela fala do seu desejo em organizar um grêmio estudantil, uma associação de pais e de elaborar coletivamente com os diversos sujeitos da escola um projeto político pedagógico. No entanto, ela disse que ressenha das faltas de condições para colocar seu plano em prática.

Em umas das nossas conversas, nos raros momentos em que isso foi possível, ela nos disse que ouviu de alguém da Smed-BH que o Diretor não é um administrador de empresa e, sim, o responsável pelo pedagógico. Disse-nos ainda que a Gerência da Caixa Escolar procura criar alguns facilitadores para que o diretor possa ter mais tempo para se dedicar às demandas pedagógicas. No entanto, ela administra cinco contas bancárias: 1) uma da subvenção regular, das despesas correntes com o pedagógico; 2) outra referente aos recursos destinados ao pagamento do pessoal terceirizado, como cantineiras, auxiliares de serviço<sup>54</sup>; 3) a do

---

<sup>54</sup> Em 2009, a EMAG contava com 20 auxiliares de serviço contratados pela Caixa Escolar e mais outros seis funcionários contratados pela PBH cujos salários eram pagos com os recursos desta conta.

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); 4) uma conta é para fazer frente às despesas de execução das propostas do Projeto de Ação Pedagógica (PAP); 5) e, a última, refere-se às despesas da Escola Integrada. Quando a diretora chama atenção para a administração dessas contas, ela deixa de chamar a atenção de algo muito mais complexo, que é administrar a execução de todos esses programas e pessoal.

É preciso considerar ainda que a escola funciona com alunos no horário de 7h às 22h30. Cabe à direção e à vice cumprir uma carga horária de 8 horas diárias. Portanto, elas têm de se revezar nos turnos para que, em nenhum horário, a escola fique sem a presença de uma delas. Com isso, a diretora Ana deixa de trabalhar algumas manhãs e tardes para trabalhar no noturno. Nas manhãs em que ela está na escola, é sempre muito solicitada. Às vezes, não é possível nem ficar na escola, porque é convocada para alguma reunião na Gered ou na Smed-BH.

Num dia de julho de 2009, fomos até sua sala para tentar mais uma conversa, mas percebemos que ela estava bastante ocupada e optamos por não incomodá-la. Ela nos cumprimentou e se referiu às tarefas de cunho burocrático: “Vou virar empresária quando terminar o meu mandato.”

Com a vice-diretora, professora Mirtes, também não foi diferente. Ela estava sempre muito ocupada e resolvendo conflitos. Percebe-se que as duas dividem os casos mais graves de indisciplina de alunos e as tarefas financeiras e burocráticas. Ana cuida mais dos assuntos pedagógicos do 3º ciclo, EJA, Floração e das demandas externas. Mirtes cuida mais dos assuntos pedagógicos do 1º e 2º ciclos e das demandas que surgem na secretaria da escola.

Dias depois, conversamos com as duas sobre a proposta delas em elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Elas se mostraram bastante desanimadas. Disseram que o PPP está parado porque as propostas que vêm de fora acabam por terem prioridade sobre as que surgem dentro da escola. Ana afirmou que está preocupada porque ouviu uma conversa de que a Smed-BH estava preparando um modelo único de PPP para que cada escola da RME-BH adaptasse à sua realidade específica. Ela me disse que não queria ser pega de surpresa, que gostaria de poder adiantar as discussões na escola para não ser atropelada mais uma vez pelos projetos da Smed.

Na verdade, a intenção da Smed-BH não era de preparar um PPP modelo para a RME-BH, mas um novo Regimento Escolar. O governo elaborou um documento-referência de Regimento Escolar, enviou para todas as escolas para que elas pudessem discutir, depois organizou alguns encontros que a Smed-BH chamou de “Seminários de Alinhamento”, contou com a participação de alguns representantes de escolas, das comunidades e com participação



massiva do pessoal da Secretaria. O produto foi um documento-base que foi devolvido às escolas a fim de que elaborassem seu regimento a partir dele.

O documento é muito denso e levanta questões muito polêmicas, que mereciam uma discussão mais responsável, profunda e cuidadosa. No entanto, isso não aconteceu. Em algumas escolas, as decisões foram tomadas em uma assembleia escolar, apenas. Só para se ter ideia, um dos artigos desse documento base previa o fim do terceiro ciclo e estabelecia o sistema seriado para os adolescentes. O documento-base do Regimento Escolar elaborado pela Smed-BH, com a aprovação de setores mais conservadores do professorado, indica que, no terceiro ciclo, poderão haver reprovações em quaisquer etapas. Mais do que se caracterizar como um grande retrocesso, essa prática agride de forma violenta o direito dos adolescentes ao conhecimento, à cultura, a viver seu tempo humano de formação na companhia dos seus pares de idade. O adolescente passa a arcar sozinho, novamente, com a responsabilidade de não ter aprendido os conteúdos da disciplina. Essa decisão rechaça os direitos dos adolescentes com trajetória humana truncada. Dessa forma, a Smed-BH sede às pressões dos setores mais conservadores da cidade da coligação partidária que governa o município e evita conflitos políticos partidários nas vésperas das eleições municipais.

Diante de tudo isso, e de muito mais – como veremos nos próximos capítulos – não há boa vontade suficiente no chão das escolas que seja capaz de superar tamanhos obstáculos.

## **8 O ENSINO REGULAR NA EMAG - AS TRAJETÓRIAS TRUNCADAS**

### **8.1 O portão de entrada: crianças e adolescentes chegam à escola**

Minutos antes das sete horas da manhã, o portão de entrada da Emag está repleto de crianças, de adolescentes e de alguns familiares que acompanham as crianças mais novas. No turno da manhã funcionam o 2º e o 3º ciclos do Ensino Fundamental, cujos estudantes têm entre 9 e 15 anos de idade.

As crianças geralmente se colocam sobre o passeio, de um lado e do outro da rua. Boa parte dos adolescentes fica na rua, mais expostos, dividindo espaço com os automóveis que transitam pelo local. Alguns veículos precisam parar e esperar que os estudantes deixem-nos passar. Observa-se nos semblantes das mães que acompanham os pré-adolescentes mais novos o olhar de censura e preocupação. Algumas advertem prematuramente os filhos que estão bem comportados ao seu lado, quer que eles aprendam desde já a não agir daquela maneira. Outras comentam entre elas o comportamento temerário dos adolescentes.

Até às 6h50, o portão permanece fechado. A escola é toda murada, os muros são bem altos e, sobre eles, tem ainda uma cerca de arame. O portão é fechado com uma corrente e um cadeado e tem uma janelinha que permite o porteiro ver de dentro quem está do lado de fora. A escola ocupa todo o quarteirão que tem forma de triângulo. Ao olharmos de fora, podemos perceber a escola como um local hermético, como se fosse um lugar distante e isolado do mundo.

Às 6h50, o portão se abre e os alunos começam a entrar. As mães só afastam da porta da escola depois que seus filhos estão seguros lá dentro. O movimento de entrada dos estudantes permanece até por volta de 7h10. O porteiro não se afasta nem um minuto do portão. Parece olhar um por um, como se fizesse um movimento de reconhecimento de cada um que entra na escola.

Depois de fechado, o portão volta a se abrir por volta das 8h, com a entrada das crianças da Escola Integrada. Nos demais horários, o porteiro só abre o portão depois de conferir quem está à porta e o que deseja.

## 8.2 Os lugares da escola influenciando os tempos escolar e humano

A escola foi construída no nível acima da rua. Do portão até o pátio central, é preciso subir alguns degraus de escada. Do lado esquerdo da entrada, estão localizados o ginásio esportivo, a pequena quadra e o estacionamento, este parece insuficiente para guardar os veículos de todos os professores.

No lado direito do pátio central, tem um bloco de salas de um andar, onde se localizam a cantina, o refeitório (com seis mesas, doze bancos, com capacidade para cinco alunos, cada), dois banheiros de alunos (um masculino e um feminino), um depósito e, ao dobrarmos a esquina do bloco, deparamo-nos com a sala de coordenação e mais um depósito. No lado esquerdo do pátio, localiza-se outro bloco de dois andares. No primeiro, tem uma sala de aula, a sala dos professores (do tamanho de uma sala de aula), a biblioteca (uma sala de aula adaptada) a sala da direção, a mecanografia e uma pequena sala de reuniões, na qual cabem aproximadamente umas seis pessoas reunidas e, às vezes, é utilizada para se ministrar aula de reforço para alunos dos ciclos iniciais. Ao dobrarmos a esquina deste bloco, encontramos a secretaria da escola, em um local bem afastado do portão principal, o que dificulta o acesso da comunidade. No andar de cima, funcionam seis salas de aula. Atrás desse bloco, tem-se ainda mais um pequeno bloco de dois andares. Localizam-se, no primeiro andar, a sala de artes, uma sala de aula e dois banheiros (um masculino e outro feminino); no segundo, mais duas salas de aula.

No fundo do pátio central, encontra-se um terceiro bloco de dois andares com oito salas de aula (quatro no primeiro andar e quatro no segundo). Entre o segundo andar dos dois blocos, há um acesso que permite o trânsito de alunos e professores. Atrás do bloco do fundo, localiza-se outro bloco de dois andares. No primeiro andar, está o laboratório de ciências, que na verdade é utilizado como sala da Escola Integrada, e, no segundo, tem uma sala de vídeo e o laboratório de informática. Ao lado da sala de vídeo, avistamos um parquinho para crianças; no turno da manhã, nunca é utilizado; talvez pelo fato de a escola não atender crianças de Educação Infantil e do 1º Ciclo. A escola possui, então, dezenove salas para as aulas regulares.

À medida que nos deslocamos pela escola, percebemos o quanto o seu espaço é densamente ocupado por salas e, ao mesmo tempo, insuficiente para um funcionamento adequado. O pátio e o refeitório demonstram bem como a ocupação é densa e inadequada. Para comportar todos os alunos, o recreio é dividido em dois momentos. Entre 8h30 e 8h50 funciona, o recreio dos alunos das turmas de 8 a 10 anos (que correspondem às turmas de

início e meio do 2º Ciclo). Entre 9h e 9h20, funciona o recreio dos alunos de 11 a 14 anos (que correspondem às turmas do final do 2º Ciclo e do 3º Ciclo). Nesse horário, não precisa ser um observador atento para perceber que, mesmo dividindo os alunos, o espaço é insuficiente. Num espaço aproximado de 250m<sup>2</sup>, 360 adolescentes, entre 11 e 16 anos<sup>55</sup>, circulam, correm, brincam durante vinte minutos. Mesmo não querendo, não há como não ocorrer choques, esbarrões, contatos físicos entre os alunos, o que muitas vezes geram conflitos. Não é por coincidência e não só por motivo de espaço, que, após o recreio, o número de adolescentes que procuram ou são encaminhados à Coordenação é muito maior que no período anterior. A temperatura esquentava e os atritos aumentam, literalmente.

A solução encontrada pela escola, de dividir o tempo de recreio, cria outro problema para os alunos mais novos e para suas professoras, que estão em sala quando os mais velhos estão no recreio. Como os pequenos estudam nas salas do primeiro andar, eles são incomodados pelo barulho no pátio. A escola procurou amenizar o problema, amarraram cordas nas duas extremidades do pátio, tentaram evitar assim a aproximação dos alunos que estão no recreio das salas de aula.

Na biblioteca também é possível perceber a inadequação de espaço. Durante o tempo em que os alunos estão em sala de aula, o local parece ser pouco frequentado. De acordo com Janice, auxiliar de biblioteca<sup>56</sup>, durante as aulas, as visitas dos alunos são organizadas, eles vão de cinco em cinco. No horário do recreio dos alunos do 2º Ciclo, o movimento aumenta: dez alunos, em média.

Minutos depois, durante o recreio do 3º Ciclo, a biblioteca fica lotada. Todas as quatro mesas com suas seis cadeiras, cada, são tomadas; vários alunos sentam no chão, nos cantos mais improváveis ou ficam de pé. Eles leem livros infantis, juvenis e gibis. Segundo Janice, a biblioteca da escola possui entre 8 e 10 mil títulos. Ela não soube informar, porém, o número de exemplares. Embora tenha um bom acervo, o local não corresponde ao número de alunos da escola e muito menos ao desejo de ler desses adolescentes.

A sala dos professores é também um lugar onde se pode identificar a mesma inadequação do espaço da escola. Assim como ocorre com o recreio dos alunos, o dos

---

<sup>55</sup> A RME-BH se organiza em ciclos desde 1995. Nesse ano, o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, com a inclusão dos alunos de 6 anos de idade. Cada um dos ciclos tem 3 anos; o 1º atende as crianças entre 6 e 7 e 8/9 anos; o 2º, atende pré-adolescentes entre 9 e 10 e 11/12 anos; o 3º, atende adolescentes entre 12 e 13 e 14/15 anos de idade. Com a volta da prática da retenção ao final de cada ciclo, em 2005, tornou-se comum, a partir de então, ao final do Fundamental, a presença de alunos com mais de 15 anos de idade.

<sup>56</sup> Na RME-BH, as bibliotecas são organizadas em grupos; cada grupo tem uma biblioteca polo e uma bibliotecária que circula e acompanha o funcionamento de todas elas. Com isso, no dia a dia, tanto a biblioteca polo como as demais funcionam com a presença de auxiliares de biblioteca, cuja quantidade varia de acordo com o tamanho, com acervo e quantidade de turnos funcionando na escola.

professores é, também, obviamente, dividido em dois momentos. Mesmo assim, a sala, principalmente durante o recreio do 3º ciclo, fica cheia. Nem todos conseguem lugar de se sentar.

O Programa Escola Integral enfrenta também a mesma falta de espaço. Nota-se essa insuficiência de espaço em vários momentos e situações. Verificamos que, na Emag, o programa não atende toda a demanda, exclui os alunos do 3º Ciclo e parte dos alunos dos outros ciclos, porque não tem como acolhê-los nos espaços existentes. Mesmo com atendimento abaixo da demanda, foi necessário alugar um galpão próximo à escola para que parte das atividades fosse desenvolvida. Observa-se ainda que os alunos do projeto que ficam na escola enfrentam problemas diversos com a falta de espaço ou criam dificuldades para o desenvolvimento de algumas atividades do ensino regular, com o laboratório de informática, por exemplo. O uso de outros espaços precisa ser negociado o tempo todo; é o caso do laboratório de ciências e da salinha de reuniões. Há ainda o uso de alguns lugares, que seria impensável, como um pequeno espaço de passagem, que dá acesso do laboratório de ciências à sala de vídeo: é um caminho pavimentado, com um pequeno jardim lateral, em aclive, e uma escada, também pavimentada, onde, às vezes, por falta de espaço, serve para desenvolver atividades físicas com alunos da Escola Integrada.

A inadequação e a insuficiência do espaço escolar se evidenciam a cada momento que observamos a rotina da instituição.

### **8.3 O pequeno pátio e o rico tempo de recreio**

Na primeira visita à escola, percebemos que o pátio era um local privilegiado para iniciar nossas observações. Dele, se não é possível ver toda a escola, permite ver toda a movimentação de alunos, professores, funcionários e indivíduos que procuram a escola, como os familiares dos alunos. Com isso, de acordo com os acontecimentos e com a rotina escolar, é possível deslocar pelo local e realizar as observações necessárias ao estudo.

Nos primeiros dias, observamos, então, no pátio da escola, a movimentação dos alunos, locomovendo-se até à Coordenação e no recreio. Do movimento na porta da Coordenação, identificamos os alunos que os professores encaminhavam para solucionar problemas de indisciplina na sala de aula. Nessas situações, às crianças e aos adolescentes, era exigida a postura de aluno; ou melhor, de bom aluno. Entre 8h30min e 9h30min, porém, eles se desobrigavam da função de alunos e, além de lancharem e ir ao banheiro, corriam,

brincavam, relacionavam-se como crianças e adolescentes, apesar da vigilância dos adultos e das condições inadequadas do local.

Quando a sirene da escola batia, às 8h20, os alunos do 2º ciclo desciam para o pátio e se distribuíam pelos locais. Muitos procuravam imediatamente o toalete. Todos os dias, antes e depois do recreio, os banheiros passam por uma higienização. Geralmente, o masculino fica mais sujo e oferece mais dificuldade para limpar. Segundo Dona Neida e Norma, auxiliares de limpeza, que acompanham os dois recreios, as meninas vão mais ao banheiro no horário do recreio para se arrumarem. Elas passam um bom tempo em frente ao espelho cuidando principalmente dos cabelos. Essa preocupação é maior com as garotas do 3º ciclo, mas ocorre também entre as do 2º ciclo.

O banheiro é grande, bem dividido, com boa manutenção e atende bem à quantidade de alunos. Percebemos, porém, que, nos banheiros de alunos da Emag, repete-se um problema comum a muitos banheiros de outras escolas: falta sabonete para lavar as mãos, o papel higiênico não é colocado em cada reservado sanitário; um grande rolo é apenas na entrada do toalete e serve também como papel toalha. Em 2009, na época do trabalho a campo, a grande preocupação do momento, com muita repercussão na mídia que noticiava inúmeras mortes por todo o país e no mundo, era a Gripe H1N1. No entanto, como era comum ver nos locais públicos, a Emag não instalou e nem deixou a disposição, nos banheiros dos estudantes, recipiente com álcool em gel para que pudessem fazer a higienização das mãos. Normalmente, a explicação para o atendimento precário dos banheiros públicos é o mau uso, as depredações e o alto custo que isso acarreta.

Essa cultura de que as pessoas mais simples não sabem usar os serviços públicos parece que está impregnada por todos os espaços e tem um viés de classe. Em Belo Horizonte, nas regiões consideradas nobres, onde vivem as camadas mais ricas da cidade, a prefeitura oferece, além da tradicional coleta do lixo, a coleta de lixo reciclável. Nos bairros da zona sul, o recolhimento é feito nas casas. Nos bairros das camadas mais pobres, nem postos de coletas do lixo reciclável existe. Prevalece uma concepção de que para os pobres, os serviços públicos podem ser mais pobres do que os serviços oferecidos aos mais ricos ou até inexistente. Mergulhados no seu pesado cotidiano administrativo, as direções de escola parecem não se atentar para essa desigualdade e para a necessidade de tentar corrigi-la no interior da escola.

Na Emag, o grande rolo de papel higiênico afixado na porta de cada banheiro tem a vigilância de funcionário durante todo o recreio. Eles acompanham o fluxo de alunos e o uso do papel higiênico. Um funcionário de escola informou-nos, o problema não é o desperdício

do papel, mas o seu possível uso para entupir os vasos. Se esse fato é comum, qual seria a razão? Seria simples vandalismo? ‘Coisa de adolescentes’? Falta de educação? Ou existem outros motivos?

Além de não oferecer um bom serviço sanitário aos alunos, a escola se equivoca porque não percebe que essa é uma questão que poderia ser abordada na sala de aula. Esse é um tema que poderia virar projeto de estudo e de pesquisa, que tem interfaces com várias disciplinas do currículo. A partir do banheiro de uma escola, os alunos com a orientação de seus professores, poderiam iniciar um estudo sobre a estrutura de suas vidas nos morros, nas favelas, nas comunidades, analisar os serviços públicos que chegam à sua região, cotejar com a oferta dos mesmos serviços em outras regiões da cidade, buscar fundamentos históricos, econômicos, políticos na Geografia, nas Ciências, na História, entre outros componentes curriculares. E por que não analisar do ponto de vista da arte? Não só a poesia, a música, mas a arte plástica tem muito a contribuir nesse sentido.

As escolas, quando estão muito submissas às metas governamentais, preocupadas com parâmetros curriculares, índices de desenvolvimento da educação, deixam de ousar, não transgridem, e, junto com o poder público despreza fatos, ocorrências e demandas aparentemente desprezíveis, porém com grande potencial para provocar nos alunos um novo sentido de estudar e aprender.

Quando a escola se submete em demasia às normas, foca nas metas estabelecidas nos gabinetes dos governos e das secretarias, perde o foco dos sujeitos da escola, de sua realidade, de sua cultura, da sua voz de oprimido. Arroyo (2011) questiona sobre como esse público tem chegado à escola:

Mas não estão chegando às escolas? Sua presença no sistema escolar será incentivada, porém não como portadores de experiências significativas, ricas em indagações, significados e conhecimentos, mas apenas como meros receptores, aprendizes de conhecimentos que os coletivos nobres, sujeitos da história, da cultura e da racionalidade produziram. Podemos dizer que os currículos selecionam uns coletivos e segregam e ignoram outros. (ARROYO, 2011, p.139).

O refeitório é outro local bastante procurado pelos estudantes. A maioria passa por lá. Quando eles consideram a merenda boa, a fila fica enorme e ocupa grande parte do pátio. O local, os bancos, as mesas, os balcões e as panelas aparentam estar bem limpos. O zelo das funcionárias com seus trajes, roupa branca, toca na cabeça, revela o cuidado que é exigido de quem faz e de quem serve a merenda. Na entrada do refeitório, fica uma funcionária

controlando o fluxo; outra ajuda a retirar os pratos e os restos de quem termina a refeição. Geralmente, a passagem dos estudantes pelo refeitório é rápida e tranquila. Eles estão mais ansiosos em fazer contatos com os demais colegas no pátio.

Entretanto essa tranquilidade tem exceção. Nos dias em que a escola distribui mexerica ou banana, por exemplo, a situação fica difícil. Alguns alunos fazem guerras com as cascas. Geralmente, as brincadeiras acontecem durante o recreio do 3º ciclo e envolvem os alunos mais velhos, fora da faixa de idade e considerados pela escola como ‘maus alunos’. Todavia, vários outros, que não se enquadram nesse perfil, também se envolvem. A solução encontrada pela escola foi manter o coordenador Fred de plantão na porta do refeitório com uma grande lata de lixo ao lado. Do local onde ele se posta, evita-se que os estudantes façam guerra dentro do refeitório ao recolher as cascas das frutas nas mãos e bolsos dos alunos que insistem em teimar. As medidas tomadas estão mais próximas da coerção do que da persuasão, do convencimento. Baseiam-se mais na repreensão do que no diálogo e na educação. Novamente, a escola perde a oportunidade de tratar desse tipo de questão em sala de aula e de fazer uma rica relação com as questões sociais, econômicas e políticas que envolvem nossas vidas e dessas crianças e desses adolescentes.

Outro local, que a princípio é bem atraente para as crianças e adolescentes no horário do recreio, na maioria das escolas, é o ginásio ou a quadra esportiva. No entanto, na Emag, o acesso é vetado aos estudantes. Com isso, eles ficam confinados no pátio. Isso se dá por duas razões. Primeiro, porque cada um dos recreios funciona no horário de aula da outro grupo. Assim, quando é o horário do recreio do 2º ciclo, as turmas do 3º ciclo estão em aula e vice-versa. O segundo motivo se deve à incapacidade dos profissionais da escola em perceberem a importância do ginásio e de atividades orientadas, de caráter lúdico, para as crianças e adolescentes. O coordenador Fred, quando percebeu que os estudantes não poderiam ficar tanto tempo ociosos no pátio, iniciou uma conversação na escola no sentido de convencer as pessoas sobre a importância de reorganizarem os horários com vistas a deixar o ginásio livre para as crianças e os adolescentes no horário de recreio. Mas ele explica que teve muita dificuldade:

Há professores que são muito relutantes em fazer qualquer coisa que seja diferente. Mesmo que seja uma tentativa de melhorar o trabalho, de facilitar o trabalho. Achem que vai dar trabalho. Deixam de resolver um problema, porque acham que vai dar trabalho. E acaba dando mais trabalho. Então, é isso por que a gente brigou o ano inteiro, não conseguiu fazer um monte de coisa. E quando consegue fazer alguma coisa é com muita luta particular. É muito difícil conseguir o apoio de professores pra fazer qualquer coisa.



Sobre a liberação do ginásio para as crianças e os adolescentes durante recreio, Fred revela que, em 2009, depois de um grande esforço, em meados do segundo semestre, obteve sucesso. Mas, em 2010, ele voltou para a sala de aula, porém a nova coordenação e tampouco a direção se preocuparam com essa solução criada por ele.

O uso da quadra é assim: cada turma tem um horário na quadra da frente [ginásio]. [...] Se o 2º ciclo está na quadra no segundo horário, eu não posso usá-lo no horário do recreio com o 3º ciclo. Porque a quadra vai ficar ocupada com aula. Então, até o início deste ano, na hora de montar o horário, teve que resolver primeiro este conflito. Por quê? Para que eu consiga fazer com que os alunos usem a quadra no horário do recreio, o horário [de educação física] do 2º ciclo não pode ser no segundo horário. Então gerou um conflito. Estamos [em abril de 2010] no mesmo esquema do início do ano. O objetivo de fazer o recreio na quadra era diminuir as brigas na hora do recreio. Por causa deste espaço muito pequeno, eu vejo que os alunos, eles não têm o que fazer na hora do recreio. Se não têm o que fazer começa a gerar um monte de brigas. E brigam por motivos mais banais. “Ah, a menina encostou em mim. A menina me empurrou. O cara pegou o meu boné. Ah, o cara passou correndo e pisou no meu pé.” Por causa deste espaço pequeno, e por não ter nada o que fazer, o conflito começa. Com esta proposta de recreio na quadra, é uma coisa facilíma de resolver os conflitos. E o resultado justifica. Este ano como eu não tô na coordenação, o tempo inteiro, a coordenação não tratou isso, não incorporou essa medida. Apesar da gente ter colocado como ponto positivo.

A fala do professor Fred, além de localizar a importância do uso do ginásio pelos adolescentes no horário do recreio, revela também a situação dos estudantes no pátio durante o recreio. A movimentação dos estudantes naquele pequeno espaço é densa, cria um clima carregado e faz surgir conflitos a todo instante, principalmente entre os adolescentes.

Habitualmente, os auxiliares de serviço que controlam o recreio não têm muito o que fazer, senão a vigilância constante, que, às vezes, tem o apoio do coordenador ou da vice-diretora da escola. Não se planeja e nem se coloca em prática nenhuma atividade ou brincadeira nesse tempo. Muitas vezes os colegas menores e mais fracos transformam-se em ‘brinquedos’ dos maiores e mais fortes. Alguns poucos alunos, geralmente no recreio do 2º ciclo, levam figurinhas de álbuns para a escola, improvisam e brincam de Abafa<sup>57</sup>. No primeiro recreio, identificamos entre os pré-adolescentes do 2º ciclo outra brincadeira que eles chamavam de “Cho-co-pin”. Meninos e meninas de 8 e 9 anos de idade, no canto do pátio, próximo da Coordenação, se divertiam. Um garoto, que desempenhava o papel de pegador ou caçador, dava três passos longos e a cada passo pronunciava cada uma das sílabas: cho... co...

<sup>57</sup> Abafa é um jogo, uma disputa de figurinhas entre as crianças. Duas ou mais crianças colocam na “mesa” a mesma quantidade de figurinha para serem disputadas. Eles decidem a ordem de quem vai jogar e com as duas mãos, em forma de concha, eles batem ao lado ou sobre o monte de figurinhas. Com o deslocamento de ar, dependendo da técnica e da sorte, algumas ou todas as figurinhas viram. Essas são conquistadas, então, pelo participante que aplicou o “abafa”.

pin! No terceiro passo, o pegador tentava pisar ou acertar com o pé um dos colegas que tentava se esquivar. Assim, a caça aos colegas se repetia várias vezes até que se conseguia atingir um deles, que passava a ocupar o seu lugar de pegador. Todos pareciam se divertir, no entanto, algumas vezes, ocorreriam excessos que provocavam conflitos entre eles. As auxiliares de serviço, que tomavam conta do recreio, ficavam tensas e temerosas com a brincadeira. Às vezes, elas repreendiam os pré-adolescentes.

Entre os pré-adolescentes do 2º ciclo, o clima é muito mais tranquilo. Os funcionários, cinco auxiliares de serviço, um homem e quatro mulheres, circulam tranquilamente pelo pátio, orientam, advertem os mais agitados. Porém, depois das 9h, durante o recreio dos adolescentes, o clima muda e as funcionárias ficam mais tensas. Visualmente é possível perceber essa transformação no ambiente. O pátio fica aparentemente menor, a ocupação mais densa, os contatos físicos se multiplicam. Alguns, involuntários, outros, não.

Por isso surgem vários conflitos. A maioria não chega a se transformar em briga, de fato, mas também não podem ser classificadas como simples brincadeiras. Os alunos se encaram, demonstram sua insatisfação, porém não se afastam, mantêm-se próximos. Parece que a opção de abandonar o local seria humilhante.

No dia 25 de junho de 2009, a escola estava desfalcada de vários coordenadores e professores. A diretora estava participando de uma reunião na Smed-BH. A única coordenadora que estava na escola substituíra professores faltosos. A vice-diretora ficou praticamente sozinha para dar solução aos problemas de rotina. Até o recreio do 2º ciclo, a situação se manteve aparentemente tranquila. Mas durante o recreio do 3º Ciclo, 'o clima esquentou'. Os adolescentes trocaram várias agressões; algumas vezes trataram isso como se fosse brincadeiras; outras vezes, a situação ficou mais séria. Alguns alunos, mais velhos, chutaram os menores. Inácio (16 anos – 2º ano do 3º Ciclo) agia como se fosse o líder do recreio: torceu braços, intimidou colegas menores. Houve um momento em que ele e mais dois adolescentes se juntaram, pegaram Carlitos (12 anos, 3º ano do 2º Ciclo) e o jogaram dentro da lixeira. Carlitos teve dificuldades para sair. Outro garoto virou a lixeira no chão para que ele conseguisse se desvencilhar da cesta de lixo. Carlitos se dirigiu chorando até a Coordenação, mas não havia ninguém para atendê-lo. Inácio o convenceu, então, a parar de chorar e voltar para o pátio. Mais tarde, outro aluno que acompanhava Inácio se desentendeu com Neco (16 anos, 2º ano do 3º Ciclo). Este ficou extremamente arredio e agressivo. Inácio tomou as dores do seu companheiro e tentou intimidar Neco, todavia não obteve sucesso. Diante dessa reação do colega, Inácio mudou de estratégia e tentou persuadi-lo. Também não obteve sucesso. Só depois que o sinal tocou, a vice-diretora interveio e levou Neco para a sua

sala e o advertiu. Mas o grupo do Inácio permaneceu impune; Carlitos voltou insatisfeito com o desfecho da situação à sala de aula.

Dias depois, encontramos Carlitos na Coordenação. Ele foi encaminhado pela professora de Arte. Ele alegou que se sente injustiçado, que a professora passou algumas orientações quando ele não estava em sala e não as repetiu depois que ele voltou. Como ele não agiu de acordo com as mesmas, foi retirado da sala pela professora. O menino reagiu assim: “Tomá no cu... me dá raiva... eu não sabia o que era pra fazer! Aquela gordinha de Artes!” E completou: “Vou matar ela!”. Marta, de 12 anos, de sua sala, que esperava no banco de alvenaria, ao lado da porta da Coordenação, retrucou: “Você fala de mais, Carlitos!”. Ele respondeu: “Me dá raiva, ela não podia fazer isso comigo!”. Depois de algum tempo, ele percebeu a nossa presença e nos pediu desculpas e se justificou: “Tô te atrapalhando.” Carlitos nos perguntou, então, se éramos policiais. Explicamos a ele resumidamente o que fazíamos na escola. Ele então nos disse que deveríamos ouvir também os alunos “porque senão os professores iam ferrar com os alunos”. Marta disse que os professores falam em sala de aula que “a escola é boa, os alunos que atrapalham”. O garoto nos disse que uma vez fugiu de casa e depois foi internado numa escola profissionalizante localizada no município de Ribeirão das Neves. Ele tinha 8 anos e foi alvo de maus-tratos na instituição. Certa vez, com um grupo de meninos, tentou fugir, mas foi descoberto e expulso da instituição. Ele alega que prefere a Emag à instituição profissionalizante.

Neco e Inácio são alunos “fora de faixa” e acumulam algumas retenções. Se tomarmos a idade como referência na época da pesquisa de campo, eles deveriam estar cursando o 2º ano do Ensino Médio. A presença deles entre os alunos mais novos cria uma situação contraditória e nada educativa. Além de colocar em risco a integridade física e moral dos outros estudantes, eles não se educam e desenvolvem um comportamento infantilizado, impróprio para a idade. Ao assumirem o papel de líderes valentões, Neco e Inácio conseguem atrair a atenção de vários adolescentes que veem neles uma referência a ser seguida.

Nascido em 14 de abril de 1994. Inácio é o penúltimo de uma família de seis filhos, que recebe benefício do Programa Bolsa-Escola de Belo Horizonte. O professor Fred, coordenador do ciclo, nos explique que Inácio é agressivo, tem dificuldade de relacionamento, é extremamente agitado, não obedece às regras, agride física e verbalmente os colegas e é desrespeitoso com os professores. No recreio, não sabe brincar sem brigar. Ainda segundo o coordenador, a mãe não demonstra “postura firme e se mostra incapaz de controlar o comportamento dele”.

Fred relatou que a mãe do garoto teria encaminhado seu caso ao CTCA, alegou que o mesmo estaria sendo vítima de “práticas sodomitas”, provavelmente sob o uso de drogas. O coordenador alega que percebe que o CTCA está cuidando do caso, todavia o processo é lento e pouco claro.

Pelo relato a seguir, podemos verificar que o garoto, embora se envolva em constantes conflitos, é capaz de se comportar de modo considerado adequado e de se articular no sentido de buscar superar sua condição de vida.

Em março, no dia 19, Inácio agrediu um colega violentamente. A escola acionou a Polícia Militar. A coordenação convocou a família duas vezes, nos dias 19 e 23 de março, para dar encaminhamentos, mas só a mãe do aluno agredido compareceu. Dias depois um homem compareceu à escola e se apresentou como empresário do Inácio<sup>58</sup>. Mas, de acordo com a polícia, ele seria um pedinte que vive na entrada da Toca da Raposa e se alimenta de restos que os funcionários do Cruzeiro lhe oferecem. Na semana seguinte, Inácio agrediu Fred com palavrões. O coordenador acionou a polícia novamente. A polícia lavrou um Boletim de Ocorrência, mas nenhuma outra medida foi tomada naquele momento.

No arquivo da secretaria da escola, encontramos vários relatórios produzidos pela coordenação relacionados à vida escolar de Inácio. Em 2008, a Emag informou ao Programa Bolsa-Escola Municipal e ao CTCA que o aluno tinha um número grande de faltas. Isso custou à família a suspensão do benefício pelo programa e a retenção do aluno no final do ano. Na “pasta” de Inácio, há o registro do relatório que a escola enviou ao CTCA sobre os reiterados casos de violência em que ele se envolveu na escola, porém a ênfase estava relacionada ao seu envolvimento com as drogas e com a prostituição. Seu Boletim Escolar de 2008 informa que ele ficou com conceito abaixo da média em todas as disciplinas, exceto em Educação Física, no 1º trimestre, quando ele conseguiu um “C”. Em relação a “Atitudes e Valores”, os melhores resultados (conceito B) dizem respeito aos itens: Emitir Opiniões com Clareza e Segurança e Posicionar-se e Argumentar sobre seu Ponto de Vista. Identificamos ainda que a Emag era a terceira escola em que Inácio estudava.

Em abril, Inácio foi procurado pela acompanhante Alessandra, da Gered, que desejava saber da sua vida escolar, pessoal e as razões dos seus conflitos na escola. O adolescente demonstrou ser um garoto muito simpático e articulado com as palavras. Em momento nenhum, demonstrou inibição. Ele falava olhando para a acompanhante e para mim, sem se intimidar e se preocupar com o que podíamos pensar a seu respeito. Logo no início, ele alegou

---

<sup>58</sup> Inácio nos revelou que o seu sonho é ser jogador de futebol e tem recebido ajuda do goleiro Fábio do Cruzeiro, com o objetivo de ser contratado como jogador do clube.

que não tinha problema de aprendizagem e que gostava de todas as disciplinas. Disse que se considera um aluno normal que às vezes fazia bagunça. Ele afirmou que alguns adultos da escola são chatos, mas compreende que isso depende muito da função que o adulto ocupa na escola. Contou que “a professora que virou diretora ficou chata e que a diretora que virou professora ficou legal”.

Inácio nos informou que passou no teste para jogar no Cruzeiro, que o goleiro Fábio o levou para a Igreja Batista e que, desde então, ele frequentava a igreja todas as sextas-feiras. Durante a conversa, ele disse que antes “acreditava em signos, mas não acredito mais. O pastor falou que é bobagem”. A acompanhante, depois de ouvi-lo, tentou convencê-lo que seria interessante sua participação no Projeto de Intervenção, mas ele alegou com muita firmeza: “Eu não preciso”. A acompanhante disse então que gostaria de conversar a respeito com sua mãe, no entanto ele respondeu que ela trabalha e não poderia ficar saindo do serviço, senão perderia o emprego.

Observamos Inácio, dias depois, durante o recreio, de longe podíamos ver como ele se relacionava com os colegas. Ele impôs-se, deu ordens, apontou o dedo, deu cascudo. Houve um momento em que colocou o dedo indicador com o polegar levantado, da mão direita, na cabeça de um colega e, projetando o lábio inferior para frente, lhe disse algo de um modo ríspido. A cena transmitiu a ideia de alguém colocando um revólver sobre a cabeça de outra pessoa para intimidá-la. Ninguém reagiu nesses momentos. Os possíveis insatisfeitos, no máximo, se afastavam; na maioria das vezes, apenas se silenciavam ou agiam como se estivessem se justificando.

No dia 30 de abril, um grupo de adolescentes usou uma pequena quadra no fundo da escola para brincar de “Peru”. O espaço é muito pequeno para acomodar a brincadeira de uns 14 ou 15 adolescentes, entre eles, Inácio, que participava sem nenhum problema. Momentos depois, também no apertado pátio da escola, no horário de recreio, Inácio colocou o dedo na cara de um, esfregou a mão com violência na cara de outro e parecia ameaçar os colegas por algum motivo.

No dia 7 de maio, Inácio me relatou: “Esta escola é um fumo” porque não participa de torneios e “não faz nada de diferente”. Uma garota, que estava sentada ao lado dele, no banco de alvenaria na porta da Coordenação, concordou. Ele estava fora de sala alegando dor de cabeça. Contou que não passou no teste do Cruzeiro, mas que voltaria a fazê-lo no ano seguinte e que foi orientado pelo clube ao final do teste. Inácio disse que não passou porque brigava muito e falava muitos palavrões.

Em junho, durante o recreio, Inácio nos disse que os adultos da escola davam pouca atenção aos alunos. Nesse dia, ele narrou uma situação que demonstrava os riscos a que estava exposto. Contou que entrou e consumiu num bar da Avenida Antônio Carlos, perto do Mineirão, por volta das 3h da madrugada, em companhia de outro adolescente. Um senhor reclamou da presença deles. O colega de Inácio retrucou: “Velho de cabeça branca, esta hora no bar correndo atrás de cocaína.” Segundo Inácio, no “bar rola de tudo.” Perguntamos o que ele fazia lá naquela hora. Ele deu um sorriso maroto e saiu, foi se juntar aos colegas.

Minutos depois, Inácio, Henrique e Márcia foram pegos com cigarros no “parquinho”. Todos foram encaminhados para a sala da diretora, que convocou imediatamente a mãe dos três.

Só a mãe de Márcia compareceu e comentou que ela não deveria fumar porque tem problema de asma. Disse que até a 5ª série, a filha era uma menina muito tranquila. Tudo teria começado a mudar na 5ª série, quando foi agredida por uma colega da 7ª, que entrou na sala da sua filha para pegar suas balas. No ano passado, foi novamente agredida. Levou uma mordida no ombro. Depois disso, ela teria passado a se envolver com “as más companhias”.

Inácio fez pressão para que sua mãe não fosse contatada, alegou que se ligasse para o trabalho dela, ela poderia perder o emprego. Ele alternava momento de risadas e de visível mau humor; tentava o tempo todo tomar a condução das discussões e apontar os encaminhamentos. Henrique, apenas ria e falava baixo com os dois companheiros. A diretora sugeriu à mãe de Márcia a mudá-la para o turno da tarde ou para outra escola. Fred disse à garota: “Você é de sorte, porque sua mãe veio atender ao nosso chamado para resolver os seus problemas”. Nisso, Inácio interveio e disse que Fred estava querendo dizer que sua mãe não se preocupa com ele. A discussão foi até o final das aulas, quando todos tiveram de ser liberados para irem embora. No dia seguinte, Inácio revelou que a mãe nem tomou conhecimento do fato ocorrido no dia anterior.

No dia 18 de agosto, durante o recreio, Inácio se aproximou para conversar. Disse que estava procurando a acompanhante da Gered para ver se ela o ajudava. Ele ficou alguns dias ausente e estava correndo o risco de ser reprovado pela segunda vez consecutiva por motivo de faltas. Segundo Inácio, ele faltou porque teve de ir à delegacia explicar a respeito das ameaças que teria feito ao coordenador Fred. Depois ele teria viajado para Minas Novas, no interior do estado, para o sepultamento de uma tia. Disse, porém, que não chegou a tempo para o sepultamento, mas foi a uma festa e brigou na rua.

Henrique de 14 anos, estudante no início do 3º ciclo, é companheiro inseparável de Inácio. Sua mãe, dona Eva, foi à escola atendendo convocação da coordenação. Ela informou

que Henrique se envolveu com as drogas e iniciou tratamento com um psiquiatra do Centro Mineiro de Toxicomania (CMT). A mãe afirma que Henrique dá problema na escola desde os 6 anos de idade. O pai dos garotos (14, 12 e 6 anos) é alcoolista e ela separou-se dele por esta razão. Em junho de 2009, Henrique já acumulava 41 dias de falta, próximo do limite máximo permitido pela lei. Dona Eva alegou que já estava cansada e tinha vontade de expulsá-lo de casa, mas não tinha coragem, “porque, afinal, ele é meu filho e é menor de idade”. Durante a conversa, Henrique foi muito desrespeitoso com a mãe, por várias vezes. Fred, que geralmente é de pouca conversa, estava paciente, disposto a dialogar e a entender o que se passava com o garoto. Mas o coordenador não conseguiu nenhuma resposta para as suas questões. Depois dessa reunião, o garoto se envolveu em vários problemas, foi pego com cigarros, desacatou professores, fugiu da escola, agrediu colegas menores e pichou o muro da escola. A família foi, então, novamente convocada. O pai, que foi junto dessa vez, chamou a atenção do filho, porém a mãe o desautorizou, disse que ele não tinha esse direito.

Em setembro, numa reunião na sala dos professores, a conversa era sobre a possível transferência de Inácio e mais alguns alunos para o noturno ou para outra escola. A acompanhante da Gered foi questionada se tinha algum retorno do CTCA. Ela apenas informou que o caso continuava nas mãos do juiz.

No início de setembro, dona Norma, auxiliar de serviço, procurou se aproximar de Neco<sup>59</sup> e lhe dar alguns conselhos. Mas o garoto queria era fazer troça. Dona Norma lhe perguntou: “Por que você não leva os estudos a sério? O que você vai ser quando crescer?” Ele: “Nada.” Ela: “Por quê?” Ele: “Vou morrer com 18.” Ela: “Como você sabe?” Ele: “Vou suicidar.” Ela: “Que isto!” Ele: “Ninguém gosta de mim, não, professora!”. Dona Norma saiu chocada e levou o caso até à coordenadora; o garoto ficou dando risadas. Neco disse à coordenadora: “Professora, eu estava brincando. Eu quero ter os meus filhos!” A coordenadora saiu balançando a cabeça.

Em seguida, Neco e Fernando se sentaram e começaram a contar histórias. O braço do Neco tinha várias marcas vermelhas, que pareciam picadas de carrapato. O assunto deles era sobre droga, tráfico, Bob Marley e mulheres. Neco me disse que já fumou maconha (usou o termo “sabiá”), cheirou “loló”, cigarro comum e já tomou bebida alcoólica. Contou que já colocou fogo em um ônibus no Morro Alto, uma comunidade localizada entre os municípios de Belo Horizonte e Vespasiano (MG), e que já foi preso com porte de arma. Citou o apelido de dois supostos famosos policiais da região e dos “caras” que fumam maconha com ele no

---

<sup>59</sup> Dias depois, Inácio, Neco e mais alguns alunos foram encaminhados para o noturno para participarem do Projeto Floração, cujas observações serão feitas no último capítulo.

campo de futebol. Neco procurava me impressionar, passar a ideia de que era “esperto”. Para isso, procurou dar um tom e um ritmo na fala característico de um malandro. Algumas vezes ele entrou em contradição. Mesmo que tudo não tenha passado de ficção, mais uma brincadeira do garoto, ele tratava tudo com muita familiaridade. Os fatos que ele narrava fazem parte do seu universo social.

Dias após, Neco se desentendeu com Jean, que teria ameaçado seu amigo Fernando. Neco chamou Jean de “Pedrita”; no linguajar deles significa “cheirador de pedra de crack”. Depois se virou e disse: “basta um telefonema meu que os caras da favela do [...] vem aqui e fechar a escola.” Com ar de bravo, ele se sentou próximo. Após ser indagado sobre as razões que o leva a tratar sempre dos mesmos assuntos, como droga e violência, ele disse então que não podia “dá mole pros caras”. Em seguida, contou que, na parte da tarde, ajuda o irmão numa oficina mecânica localizada na região da Pampulha. Disse que vai e volta de bicicleta e consegue tirar uns trezentos reais por mês. Quando conversávamos, o professor Felipe passou e nos cumprimentou. Neco o tratou com distinção e fez questão de afirmar que gostava do professor: “Felipe sabe conversar. Fred pensa que tem que ser do jeito dele; não ouve a gente. Não é assim, não! Um dia, ele vai se dar mal”.

Dias depois, no horário do recreio, ele se envolveu em uma briga com um aluno da 7ª série, mais novo do que ele. Dois funcionários intervieram e separam. Um deles levou um chute nas costas ao separar a briga. Depois de lavrada a ocorrência e de ser advertido pela coordenação, Neco subiu para a sala de vídeo, onde, durante uns cinco minutos, tomou conta da atenção dos colegas. Disse ele aos colegas: “Dei tantas porradas que a minha mão ficou doendo”. Observamos que, durante a briga e a narrativa do Neco, não só para ele, no entanto para muitos alunos, a briga proporciona prazer.

O porteiro, senhor Jonas condenou a violência. Disse que antigamente entrava para separar, mas hoje não tem mais idade para isso; deixa para os mais novos. Ele narrou algumas histórias que retratavam a violência na escola. Uma vez, um menino, durante uma briga na porta da escola, bateu com a cabeça no meio fio, desacordou e os colegas ficaram em volta sem tomar providência. Ele teve que socorrer o garoto. Outra vez, aconteceu dentro de sala, uma menina ficou desmaiada por muito tempo e só voltou a si no hospital. Ele teria passado a tarde toda acompanhando a menina e o médico teria dito que, se demorasse mais tempo para socorrê-la, ela poderia morrer.

Entre os meses de junho e setembro de 2010, Neco foi visto várias vezes trabalhando numa padaria localizada num bairro vizinho ao seu. Ele acordava bem cedo para ajudar a abrir a padaria às 6h da manhã. Ficava praticamente o dia todo lá. O trabalho, segundo ele, “era



puxado”, quase não tinha folga, trabalhava quase de segunda a segunda. Mas ele dizia que estava satisfeito. A rotatividade de trabalhadores na padaria é alta, poucos permanecem no trabalho por mais tempo. Na padaria, Neco parecia ser mais sério do que era na escola.

Os últimos dias de Inácio e Neco no turno da manhã foram considerados muito estressantes pelas auxiliares de serviço. Dona Norma não parava de dizer: “Deus, misericórdia! Ainda falta dez minutos.” E completava: “Esse segundo recreio já é difícil, sem coordenador ainda é pior, meu Deus.”

Certo dia, ouvimos um desabafo de uma funcionária: “Esse 1º turno está muito complicado, ninguém quer ficar na Coordenação. Os alunos estão cada vez mais violentos.” E arrematou: “Está o caos!” Logo em seguida, ela reaproximou e chamou a atenção para a demora dos professores para subirem para a sala de aula. Disse-nos, sem coordenador, a demora é maior. Aproximadamente uns 5 minutos depois, outra auxiliar de serviço veio do outro lado do pátio, entrou na sala da Coordenação, repetiu o sinal para encerrar o recreio e também desabafou: “Vamos ver se desta vez vai.”

#### **8.4 Outro sujeito e sua trajetória truncada**

À medida que íamos nos familiarizando com o cotidiano da escola, percebemos algumas cenas e sujeitos que inicialmente passavam quase despercebidos. Um dia, avistamos um menino enorme no horário do recreio do 2º ciclo, andando de um lado para o outro, como se não tivesse lugar para ficar. Era Leonel, um garoto de 12 anos de idade, com aproximadamente 1,70cm de estatura, aluno de uma turma do início do 2º ciclo, onde predomina estudantes de 9 anos de idade.

Não é difícil perceber que Leonel não se conforma com sua situação, ele não gosta de conviver no meio dos alunos menores, muito menos de ser comandado por eles. Leonel circula pelo pátio como um nômade, não se fixa em nenhum grupo, em nenhum canto. Aproxima, observa, toca nos colegas, ora no braço, ora na cabeça, fala alguma coisa, ouve, ri e o contato, o diálogo, encerra-se por aí. Não tem continuidade. Os garotos menores não lhe oferecem abertura, fecham-se; Leonel parece indesejável, estranho para os pequenos. Ele sai, então, e faz novo contato, com outro grupo, nos mesmos moldes. Às vezes é recebido com hostilidade, hostiliza também; mostra sua força, exhibe o seu tamanho.

Certo dia, Leonel desceu para o recreio com uma bola de tênis. Tentou atrair algum colega com seu brinquedo. Vagou sozinho pelo pátio, merendou só, depois se posicionou ao

lado de outros alunos do 2º ciclo (menores e mais novos) que jogavam “Abafa”. A bola de tênis não saiu de sua mão, e, com ela, não conseguiu atrair ninguém. Teve de se render aos interesses dos outros para se relacionar com eles ou para manter-se próximo deles, apenas. Geralmente, Leonel vai à escola calçando uma sandália de borracha menor que o seu pé. Metade do seu calcanhar encosta no chão. Neida, auxiliar de serviço que mora no mesmo bairro do garoto, disse-nos que onde ele mora é “uma pobreza! O chuveiro fica no meio da casa de um só cômodo.”

Passamos vários dias tentando nos aproximar de Leonel, mas ele não ofereceu muitas oportunidades. Já foi visto várias vezes, nas ruas do bairro, tomando conta de carro. Quando se tenta conversar com ele, ele ouve, no entanto não responde. Em junho de 2010, a coordenadora Vilma alegou que ele estava cada dia pior em termos de comportamento: “Bate nos pequenos, é agressivo, não conversa, vem para a escola mal cheiroso”. Segundo a coordenadora, ele já foi encaminhado ao CTCA e chegou a ser retirado da família e a morar num abrigo. “Este ano ele parece que não está nem aí.” Vilma disse ainda que tenta contato com a mãe, todavia é em vão. A coordenadora disse que vai encaminhá-lo novamente ao CTCA.

Na sala de aula, o garoto também parece deslocado. As professoras afirmam que ele é improdutivo. Em junho de 2010, uma professora foi à Coordenação e informou que aplicou uma prova e que Leonel ficou o tempo todo debruçado sobre a carteira. Ao final da aula, ele devolveu a prova sem o seu nome, sem fazer sequer uma questão e justificou dizendo que estava com dor no braço. A professora exclamou: “Depois a mãe vem aqui e diz que a escola persegue o filho dela!”

De acordo com Deise<sup>60</sup>, em parte a mãe de Leonel tem razão. Ela disse que “na escola existe preconceito contra as *dinastias* [famílias]. Tem as dos “Ferreiras” e contra os filhos da Leda [mãe do Leonel].

A questão dessa família é bastante séria. Além da pobreza já relatada, a família vive em situação de vulnerabilidade, principalmente, Leonel. No dia 13 de maio, por exemplo, quando da comemoração do Dia do Índio, os professores levaram pessoas de uma etnia mineira para apresentar alguns números na escola. Depois da apresentação, os índios colocaram algumas peças artesanais expostas em uma banca para serem vendidas. Dona Norma relatou que viu Leonel e seu irmão Daniel entrarem por debaixo das pernas dos

---

<sup>60</sup> Deise assumiu a Coordenação do 2º ciclo em 2010, em substituição à coordenadora Irany.

colegas e pegarem várias peças, como sarabatanas, arcos e flechas. As peças foram recuperadas e devolvidas aos donos.

O comportamento de risco se repete na rua, onde Leonel não tem a proteção e a orientação dos seus docentes. Dona Norma relatou-nos que certa vez Leonel foi pego de madrugada tomando conta de automóveis, numa avenida não muito próxima de sua casa. No interior dos veículos, os casais de namorados faziam sexo, enquanto o garoto ficava de vigília, com a responsabilidade de alertá-los, caso a polícia chegasse.

Embora compreendam que falta ação efetiva do poder público no sentido de proteger esse adolescente e sua família, ao relatar a situação de Leonel e de muitos outros estudantes que têm dificuldade de relacionamento e de aprenderem o que a escola quer ensinar, os docentes focalizam muito no Leonel e nos alunos a responsabilidade pelo que são e pelo que vivem. É como se cada um de nós, na nossa infância e na nossa adolescência, tivéssemos feito livremente as escolhas que produziram o sujeito que somos. O contexto e a realidade socioeconômica, por mais que sejam evidentes, não são considerados nos discursos dos docentes e auxiliares de serviço.

Às vezes, o discurso revela uma carga enorme de preconceito e de discriminação negativa contra os pobres, os negros e os supostamente desajustados. A fala que informa que Leonel e Leda são os brancos que deram errado, que naquela família os pretos é que são bons, é uma demonstração disso.

Tal postura docente nos leva a levantar um questionamento fundamental para a nossa época. Durante algum tempo na RME-BH, essa era uma das questões centrais abordada na formação dos professores. O sujeito, sua identidade de gênero, de classe, de etnia e seu tempo humano eram discutidos sistematicamente em todos os níveis de formação e ponto de partida para pensar a educação no município e nas escolas. Na época em que estava em vigor a Escola Plural, em que havia tempo docente coletivo nas escolas, com certeza essa questão flagrante de preconceito e de discriminação negativa contra os pobres, os negros e outras minorias seria debatida incansavelmente nas escolas, gerava assim estudos, análises e projeto de trabalhos. Com isso, os conceitos produzidos previamente na cotidianidade (HELLER, 2008) não são questionados e nem analisados e se “cristalizam” em forma de preconceitos e discriminações. Os sujeitos discriminados optam por desenvolver astúcias como forma de resistir e reinventar o cotidiano (CERTEAU, 2005)

Em 2010, ano em que se encerrou a pesquisa a campo na Emag, essa questão estava silenciada na escola. Ninguém falava a respeito, ninguém explicitava o problema.

## 8.5 Outras maneiras de agir e resistir

No pátio da escola, no tempo de recreio, não surgem e repercutem apenas momentos de conflitos e violência. Embora essas ocorrências saltem aos olhos, os momentos de encontros e trocas de carinhos entre pré-adolescentes, adolescentes e deles com os adultos são muito comuns. A propósito, há, principalmente entre os adolescentes, uma linguagem que os aproximam bastante e, à primeira vista, parece briga. É a linguagem do contato físico. Os meninos se tocam, se empurram, se agarram, torcem o braço um do outro, às vezes trocam socos, sem a intenção de humilhar ou subjugar o outro. É um modo deles se comunicarem. Longe de afastá-los e de criar um clima de agressividade e violência, a linguagem do contato físico os aproxima, gera confiança entre eles.

Num dia de agosto, a agitação no pátio estava enorme. Dona Neida, se referiu a um aluno, dos mais agitados, disse que ele estava “O cão chupando manga”. Dona Norma também reclamou da agitação dos alunos: “Deus tenha misericórdia de nós!” E o pátio não estava tão cheio, porque algumas turmas tinham ido ao cinema; mas chovia, o que fazia do recreio um tempo-lugar com menos opção ainda. Alguns alunos do final do 3º ciclo brincavam de dar socos. Havia um que era o alvo preferido dos colegas: Wagner. Foi questionado, se aquilo era apenas uma brincadeira. Respondeu que sim e que gostava. Em seguida agarrou um colega pelo pescoço e disse: “É o Bruno sangue bom!”

É inegável, porém, principalmente com a falta de opção de lazer e de recreação, que as brigas são sempre uma atração entre os alunos, mesmo os mais novos. Num dia de outubro, durante o recreio do 2º Ciclo, que normalmente é mais tranquilo, aconteceu um fato que parecia briga. A grande maioria dos alunos saiu correndo em direção ao fundo do pátio gritando: “Uh! É porradão!” Na mesma hora, com a chegada da vice-diretora e de um funcionário, o que parecia tumulto se dissipou e o clima voltou à normalidade. Segundo o funcionário aquilo era apenas uma “zueira” da meninada. Paulo, aluno do meio do 2º ciclo, ficou estimulado e se divertiu com a situação: abraçou as auxiliares de serviço e até a vice-diretora da escola.

Uma cena pouco comum, porém que revela bem o clima amistoso no pátio da escola aconteceu no final do mês de outubro, época de provas na escola. Teresa, aluna de 11 anos do final do 2º ciclo, estava preocupada com a prova de Ciências e queria estudar sobre vulcões e rochas com uma colega, nos degraus da escada que dá acesso ao estacionamento. Mas ela não conseguiu. Sempre chegava um colega e lhe desviava a atenção. Lúcia, da mesma sala de Teresa, por sua vez, estava sentada no banco de alvenaria que fica ao lado da porta da sala dos

professores com o livro de Ciências aberto no colo e conversava com as colegas sobre um dos livros de literatura do Kit Literário que estava lendo. Ela disse que adora ler. Enquanto isso, no pátio, a conversa e as brincadeiras eram intensas. Os pré-adolescentes riam, tocavam-se, trocavam abraços, seguravam as mãos, um do outro. Com isso, Lúcia, a exemplo do que aconteceu com Teresa, não conseguiu estudar durante o recreio. A sociabilidade pré-juvenil era muito intensa para permitir que essas garotas pudessem desenvolver uma atividade tão escolarizada como a de estudar para uma prova.

Dona Neida e dona Norma, embora reclamem bastante da agitação dos alunos, não deixam de revelar que muitos deles são bastante carinhosos com elas. Dona Norma, por exemplo, faz questão de contar que, quando tem de ir a alguma sala de aula, é sempre bem recebida pelos alunos. Mas ela diz que faz por merecer. Ela cuida muito bem das salas de aula e as entrega sempre limpas para os alunos no início da aula e, às vezes, vai até lá para elogiá-los por serem cuidadosos e não deixarem as salas sujas no final do turno.

No princípio do ano, o quê que eu faço? Eu gosto de... eu crio homenagem pra eles. No princípio do ano, pra eles conservar a sala e fazer parceria comigo. Quando a aula começa, eu vou e me apresento na sala. Manhã e a tarde. A noite não tem como eu me apresentar, né! Eu não tô aí. Mas, eles respeita muito, ajuda muito. As salas que eu tomo conta é um exemplo de sala.

Dona Neida narra como os meninos e meninas ficam alegres quando a veem na rua ou no comércio da região. Ela disse que se sente muito feliz com o modo como é tratada por eles. Dona Neida acredita que é bem tratada porque, mesmo que fique brava com os estudantes, tem sempre uma palavra de carinho e procura orientá-los e dar bons conselhos. As duas auxiliares de serviço comportam-se como educadoras. Não é sem razão que os alunos da escola as chamam de “professoras”.

No horário do recreio, é raro ver algum docente no pátio. Entretanto, quando são provocados, os adolescentes e pré-adolescentes têm sempre uma história para contar sobre seus professores. Estela, aluna do meio do 3º ciclo, por exemplo, deu-nos o seguinte depoimento:

Eu entrei na escola em 2005, na quarta série. Era uma ótima aluna; a partir da 5ª série, comecei a aprontar na escola. Aqui dentro nada e nem ninguém mais gostava de mim, somente o professor Erasmo que me ajudava a escrever cada dia mais. Mas eu resolvi mudar essa minha atitude, pois o meu professor me ajudava e eu nem ligava. E graças a Deus, ao meu professor e à minha força de vontade, hoje eu não tiro mais notas ruins e todo mundo me vê com bons olhos.

O pátio, no horário do recreio, mesmo com a presença de alguns adultos, constitui-se num espaço-tempo de maior socialização dos pré-adolescentes e adolescentes da escola. Por mais que eles estejam confinados no pequeno espaço-tempo do pátio-recreio, por mais que a instituição se faça ali presente, ainda assim é o espaço-tempo menos institucionalizado da escola. É o espaço-tempo onde eles são menos alunos para serem meninos e meninas, pré-adolescentes e adolescentes com suas particularidades e identidades.

E quando os pré-adolescentes e adolescentes agem de forma que os adultos os consideram exagerados, o “destino” deles é a Coordenação, onde o agir astuto é novamente desafiado e o cotidiano mais uma vez reinventado.



## **9. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS TRAJETOS INTRAESCOLARES E OS NOVOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS**

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de desvelar os fatores responsáveis por transformar trajetórias humanas truncadas em trajetórias escolares truncadas. São inúmeras crianças e adolescentes que frequentam a escola em condições desfavoráveis de aprendizagem e de socialização com a cultura e com as demais pessoas das instituições de ensino em consequência das mutilações que sofreram ao longo de sua curta existência. A trajetória escolar deveria se constituir em oportunidade real para que essas crianças e esses adolescentes pudessem garantir seus direitos.

No entanto, a mutilação que eles sofrem na vida muitas vezes se reproduz na escola. Este estudo, por meio do trabalho a campo e da análise dos dados, procurou, então, identificar esses fatores.

No capítulo 7, procuramos observar e analisar a partir do pátio e do recreio, as trajetórias escolares dos adolescentes da Emag. A observação, as conversas informais com os diversos indivíduos, alunos, docentes e funcionários, forneceram-nos dados para compreender não só o momento do recreio e a movimentação fora da sala de aula, mas também suas trajetórias humanas e escolares. Apesar da riqueza das relações vividas no pátio durante o recreio, outros espaços e tempos foram observados. Os relatos que descrevem o trânsito e as relações dos estudantes nos vários trajetos intraescolares e nos novos programas educacionais foram organizados em dois apêndices que se encontram no final deste trabalho e servem como referência para o leitor que desejar compreender em detalhes o cotidiano da escola pesquisada.

### **9.1. As condições de gestão da escola**

A Emag localiza-se em um bairro de classe média, mas seus alunos são moradores de vilas e comunidades pobres. Do ponto de vista lógico, e não geográfico, a escola está na fronteira entre a pobreza dos alunos populares e uma vida confortável possível aos indivíduos de classe média que residem aos arredores da instituição. Os alunos, quando se deslocam pela região, alcançam visual e emocionalmente o poder e os efeitos da desigualdade social que está presente na infraestrutura das ruas, das casas, nos meios de locomoção, nas vestimentas das pessoas, nos serviços prestados pelo poder público ou pela iniciativa privada, entre outros produtos da nossa sociedade. Mais do que tomar consciência da sua pobreza, esses indivíduos, ainda crianças e adolescentes, deparam e sofrem na própria pele com as diferenças das condições de vida entre as pessoas que vivem no asfaltado e as pessoas que vivem na favela.



Esses aspectos sociais, materiais e econômicos que molduram a vida dos alunos da Emag têm seus correspondentes no interior da escola; eles funcionam como uma submoldura e também influenciam as condições de ensino e de gestão da escola. Ou seja, a escola tem uma história que é preciso considerar, principalmente quando se trata de analisar a vida escolar de adolescentes. A Emag não foi planejada e nem construída para atendê-los, tampouco na quantidade que hoje atende.

Após sua inauguração, a escola passou por várias ampliações priorizando a construção de salas de aula e a inserção dos alunos mais velhos do ensino fundamental. Com isso, a sala de aula que, na escola tradicional é o lugar privilegiado para se ensinar, torna-se quase que o único lugar de ensino. Os outros espaços como os laboratórios de ciências e informática, a sala de vídeo, quadras esportivas não são utilizados de modo satisfatório, sequer para cumprir os objetivos da escola tradicional, de transmitir conhecimentos.

O projeto arquitetônico da Emag foi elaborado para edificar uma escola tradicional e as alterações por que ela passou não alteraram o projeto original. Quando se tenta praticar dentro dessa estrutura física de escola outra concepção de educação, as condições dadas se transformam em obstáculos, conspiram contra as novas pretensões. No Apêndice A, é possível identificar vários movimentos dos docentes que tentam fazer um trabalho alternativo, menos tradicional. No entanto, esses profissionais acabam sendo assimilados pela prática tradicional, individualista, fragmentada que predomina no nosso ensino. Na Emag, prevalece a ideia de que o sucesso escolar é para quem merece, para quem se esforça e se submete às regras; ou seja, para quem se comporta como aluno. Conseqüentemente, quem não se comporta assim não tem acesso ao conhecimento que a escola oferece: os conteúdos da matéria, conforme promete o ensino tradicional. Nesse caso, a escola fica distante do princípio constitucional que anuncia uma educação plena do educando; ou, conforme defende Paro (2008a p. 25), uma educação como *atualização histórico-cultural* em que o aluno pode progressivamente diminuir a “defasagem que existe em termos culturais entre seu estado no momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e seu crescimento.”

Caberia à direção da escola agir contra essa situação e implementar uma administração em que as finalidades da educação fossem perseguidas incessantemente. De acordo com a direção da escola pesquisada, o caminho seria a elaboração do PPP da instituição. Entretanto, o que se verificou foi uma direção submersa em problemas cotidianos, atividades burocráticas e demandas apresentadas pela Smed-BH.

Com isso, a direção da escola passa a maior parte do seu tempo imersa no cotidiano da escola, com raros momentos de distanciamento, análise e reflexão a respeito da realidade, com pouca possibilidade de buscar as explicações dos acontecimentos e outros caminhos mais coerentes com os princípios da educação. A vida cotidiana, embora “esteja no ‘centro’ do acontecer histórico” (HELLER, 2008, p. 34; grifos no original), estrutura-se de tal modo que pode levar os indivíduos a se perderem com problemas secundários e afastá-los do objetivo principal (HARNECKER, 2008). Nesse caso, o outro, o mais próximo, aquele que compartilha da nossa vida cotidiana é visto como a causa dos problemas que nos aflige. Várias vezes, como relatamos no Apêndice 1, a diretora Ana, da Emag, se viu numa situação de tensão, ora enxergando como origem dos problemas a falta de um PPP na escola, ora o corporativismo dos professores.

O distanciamento do problema, a possibilidade de análise faz com que os indivíduos revejam suas posições. Na entrevista, a diretora demonstrou esse progresso. No trecho abaixo, por exemplo, ela revela que na sua visão o grupo que ela achava “corporativo” não era assim sempre, e tinha suas razões para resistirem às imposições da Smed-BH.

A gente tem as demandas externas. A direção é obrigada a executar. A gente tem um grupo resistente a isso. Com argumentos, às vezes, muito irracionais. Às vezes, com argumentos bem fundamentados, pedagogicamente falando. Então, colocar isso pro grupo e vencer esse muro que eles colocam, que é a maior dificuldade.

A escola e seus sujeitos não estavam organizados e nem estavam munidos das condições favoráveis para identificar seus principais problemas, definir seus objetivos e os meios para alcançá-los. A partir da segunda metade da década passada (2001-2010), coube apenas à Smed-BH definir os fins e os meios para vencer os problemas que ela também definiu ser os mais relevantes. Dessa forma, o projeto político-pedagógico que vigora na escola é da secretaria de educação. Os projetos chegam prontos para serem executados. Nega-se, portanto, aos profissionais, aos alunos da escola e a suas respectivas famílias a condição de sujeito, de autor. Os problemas educacionais e soluções vistos e pensados pelos sujeitos que atuam na escola são rebaixados a um plano inferior, quando não são completamente ignorados ou descartados.

Conseqüentemente, há uma sobreposição de objetivos educacionais que, mesmo prevalecendo os fins determinados pela Smed-BH, provoca dificuldades de diálogo entre os

diversos sujeitos e interesses. Com isso, os fóruns de debate e de deliberação existentes na escola são esvaziados, não superam sua função formal, existem geralmente para referendar decisões previamente definidas pela direção, pelos docentes ou pela Smed-BH. Pelo menos em três momentos isso ficou evidente<sup>61</sup>. Inicialmente, na reunião dos docentes com as famílias para entregar os boletins, quando ficou claro a dificuldade dos professores em ouvir os pais e procurar entender suas necessidades e opiniões sobre as questões do ensino. Depois, na incapacidade da direção em articular as famílias e os alunos para viabilizar a “escola de pais” e o grêmio estudantil. Por último, quando da decisão da Smed-BH em orientar apenas uma assembleia na escola para “elaborar” o Regimento Escolar da instituição. Não há como aprovar um regimento em uma assembleia apenas, quanto mais elaborá-lo.

Nesse sentido, diante da inexistência ou da sufocação dos fóruns democráticos, a escola, por meio dos seus profissionais, demonstrou pouca perspicácia quando desvalorizou a convivência democrática e deixou de unir força com sua comunidade na busca de seus interesses comuns. Segundo Paro (2008b), a organização democrática da escola é necessária porque,

hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe “não”. Tornar-se-á muito mais difícil dizer “não”, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia. (p. 12)

Num outro nível da administração escolar, encontra-se uma coordenação pedagógica que, além de sobrecarregada, não tem acordado no interior da escola qual é o seu papel de fato. O coordenador de escola tornou-se tarefeiro, um faz-tudo que repreende e administra conflitos entre alunos, convoca e atende pais que procuram a escola, encaminha providências determinadas pela Smed-BH e, acima de tudo, substitui professores ausentes, entre outras responsabilidades. Tal situação se mantém no cotidiano escolar porque não há tempo de planejamento e formação em serviço que permita ao coletivo refletir, analisar e acordar sobre essa e tantas outras questões que assombram as escolas municipais.

Como relatamos no Apêndice A, os coordenadores Fred e Jane se sentiam desolados com essa situação. Ambos compartilhavam ainda do sentimento de que o trabalho do coordenador era desvalorizado pelos colegas professores que estavam em sala de aula.

---

<sup>61</sup> O leitor pode verificar esses momentos no Apêndice A.

Segundo os dois coordenadores, o esforço deles não era reconhecido pelos colegas. Com isso, a coordenação não tinha autonomia para agir. De acordo com a coordenadora Jane, as dificuldades da coordenação eram grandes porque não havia tempo coletivo na escola para que o grupo de profissionais pudessem se reunir, analisar a situação e fazer os devidos encaminhamentos, acordos e planejamentos; no pouco tempo que tinham, prevaleciam as lamentações.

Ao não solucionar essa questão, outras também continuam a se entrelaçar no interior da escola e colocam em risco a educação plena, capaz de formar sujeitos de direito. Na Emag, é visível, como pode ser verificado no Apêndice A deste estudo, um comportamento da coordenação marcado pelas ações construídas no calor das necessidades, sem maior aprofundamento e cotejamento com outras possibilidades. Assim, questões como a alta densidade de alunos no pátio durante o recreio, os conflitos provenientes da falta de espaço e da confusão que ali, às vezes, instala-se por esse motivo, a maneira pouco dialógica de tratar os conflitos e a indisciplina dos alunos continuam sendo tratadas espontaneamente, sem reflexão, de modo reiterativo.

O hábito de registrar os mínimos deslizes dos alunos num caderno, de convocar ou comunicar as famílias sobre esses deslizes e a forma pouco reflexiva como é feito, às vezes em grupo, expondo alunos, sem lhes garantir uma conversa mais íntima e pessoal, revela uma visão que predomina entre os professores e o coordenador de que os alunos cometem atos de indisciplina porque predomina, nas escolas e na sociedade, a impunidade. Por isso, é preciso agir. E agem, aceitando tal princípio como verdade; ou seja, é preciso punir para corrigir e educar. Sobre isso, o alerta de Paro (2006) é importante:

[...] A atitude dos responsáveis pela Administração Escolar não pode ser a de aceitação incondicional de tais determinações e de mera operacionalização das mesmas em nível de escola, mas, pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem e, quando necessário, de sua reinterpretação e articulação com propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer, com os fins especificamente educacionais da escola. (p. 153)

Com isso, os alunos e seus deslizes são vistos e tratados de um modo muito impessoal, não há diálogo, não há indagação, não há investigação, não se busca conhecer os motivos dos adolescentes para se comportarem de um modo ou de outro. Se o ponto de partida e de

chegada não é o sujeito real ali presente, com todas as suas dores ou alegrias, mas as regras que devem ser cumpridas, torna-se difícil convencer os alunos adolescentes de que as regras são importantes, necessárias ao bem comum da escola. Assim, o processo que Elias (1994) denominou de reticular entre os indivíduos e que permite a formação da sua personalidade, ou que Vigotski (apud OLIVEIRA, 2001) chamou de processo de mediação, fica prejudicado e, por sua vez, fadado ao fracasso se a finalidade da escola é o de educar seus alunos na sua plenitude. Ou, como demonstraram os relatos no Capítulo 7 e Apêndice 1, a escola fracassa também se o seu objetivo é apenas o de exercer controle sobre seus alunos. Porque eles se rebelam. Submeter-se às regras e aos adultos da escola não é coerente com o seu sentimento de potência. Submeter-se a quem não os reconhecem como sujeito seria uma derrota, seria admitir sua impotência em relação ao outro. E como afirma Freinet (1998, p. 198), o indivíduo “jamais se acomoda à derrota. Precisa vencer e triunfar.”

Mas existe um problema da administração da escola que é mais sério do que os outros porque diz respeito ao fim último, primordial da escola, que é o de oferecer aos estudantes as condições necessárias para se educarem. Ora, administrar, em seu sentido geral, é utilizar racionalmente os recursos necessários para realizar os fins da educação (PARO, 2006). Numa escola, utilizar racionalmente os recursos demanda, entre outras providências, a coordenação do esforço coletivo dos professores. E isso não é feito no dia a dia da escola. Diretor e coordenadores não têm os meios necessários para realizar essa responsabilidade. É desse modo, sem um acordo coletivo que oriente o esforço coletivo dos professores, que – individualmente, orientados ou conduzidos por uma concepção tradicional de educação – eles desenvolvem seu trabalho em sala de aula.

Desse modo, direção e coordenação não têm acesso aos meios necessários para administrar a escola no sentido de garantir o direito do educando à educação plena.

## **9.2. As relações interpessoais, profissionais e pedagógicas no cotidiano escolar**

As relações, as conversas, os assuntos no cotidiano da Emag eram pautadas pela necessidade de se transmitir os conhecimentos das disciplinas. Por essa razão, muito da energia das pessoas eram consumidas com ações que visavam o bom comportamento dos alunos para que as aulas pudessem ser dadas e os conteúdos ensinados.

Direção, coordenação, professores e auxiliares de serviço usavam parte significativa dos seus tempos nesse sentido. Era preciso que a escola e os alunos estivessem em ordem para que a escola cumprisse seu papel de transmitir conhecimentos. Na contrafase do controle e da

busca da ordem, estava o que tradicionalmente se entende por ensino; ou seja, transmitir os conteúdos das disciplinas. Todos os recursos disponíveis eram, então, usados para que o professor pudesse exercer esse papel que é a “essência” da escola tradicional.

Nessa perspectiva, o ensino se reduz a uma parcela da cultura. Apenas o conhecimento e a produção humana organizados em forma de disciplina escolar são oferecidos às crianças e aos adolescentes. Outros conteúdos que dialogariam com a identidade étnica, de classe, de gênero, de ciclo de vida dos estudantes, ausentes dessa organização, não são ou raramente são ofertados aos estudantes.

A observação das aulas dos professores na Emag, conforme apresentamos no Apêndice A, demonstrou que os docentes organizavam didaticamente o conteúdo a ser transmitido aos alunos e procuravam fazer a transmissão do conteúdo da forma mais adequada possível. Por mais que alguns professores procurassem dialogar com a realidade social dos adolescentes, com as características do seu tempo da vida, num esforço de tornar a aprendizagem desejável, a organização das aulas era ditada pelo conteúdo a ser transmitido, como é corrente no ensino tradicional, e não pelas características dos alunos (PARO, 2008a).

A seriedade e a boa vontade dos professores da Emag não os isentam de repetir com seus alunos uma prática que é comum da educação denominada por Freire (2005) de “bancária”. De acordo com essa concepção, que predomina na educação brasileira, educar se reduz a transmitir conhecimentos, é “encher” os estudantes com os conteúdos da narração do professor.

Nessa perspectiva, os conteúdos “são retalhos da realidade desconectados da totalidade” (FREIRE, 2005, p. 65). Esta perspectiva nega ao educando sua condição de sujeito, não o educa na sua integralidade. A educação é vista e praticada assim como conhecimento ou informação a ser transmitida a quem não sabe: o aluno, por quem sabe: o professor. Opta-se, portanto, por ensinar um conteúdo que “é da escola mas não é da vida” (TEIXEIRA, 1973, p. 21), incapaz, portanto, de promover a “*atualização histórico-cultural do aluno*” (PARO, 2008a, p. 24 – Grifos no original). Diante do menosprezo à sua condição de sujeito, ao seu tempo de vida e de formação, à sua identidade cultural, os adolescentes não veem sentido na escola e no ensino e reagem como podem, geralmente desobedecendo às regras da sala de aula e da escola.

No cotidiano da escola, saltam das atitudes dos alunos e dos professores muitos indícios<sup>62</sup> de questões que poderiam ser transformadas em conteúdo de estudo. Do uso do banheiro na hora do recreio, da vaidade das adolescentes diante do espelho, do aluno que aprendeu rudimentos de física observando seu vizinho fazendo “chupeta” na bateria do automóvel, dos conflitos entre adolescentes, da vontade dos professores em fazer a diferença na vida dos alunos borbulham demandas, necessidades, características, elementos da cultura e da identidade dos sujeitos que se entrelaçam no chão da escola com potencial de se transformarem em conhecimento a ser ensinado, debatido, pesquisado e pronunciado sem que a realidade seja retalhada e desconectada da totalidade. De acordo com Freire (2005, p. 78), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Na perspectiva da pedagogia das classes dominantes, a palavra, a reflexão, o diálogo são negados aos oprimidos. Por meio do monólogo, do isolamento e da imposição da palavra dos dominantes, procura-se fechar a consciência dos oprimidos. Freire (2005) descreveu essa situação assim:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (p. 36-37 – grifos no original)

Apesar do revés sofrido pela Escola Plural, vários dos seus princípios continuam presentes na intenção e na prática de muitos docentes da RME-BH. Vimos, nas salas de aula da Emag, muitas demonstrações desses princípios, principalmente nas aulas dos professores Felipe, Lana, Maria, Deise, Cida, Erasmo e até mesmo nos movimentos do coordenador Fred, que insistia em organizar outras possibilidades de ensino que traspassasse a sala de aula, como as excursões ou uso do ginásio esportivo no tempo de recreio. Os professores da escola que abriram a porta de suas salas de aulas revelaram, por meio das relações que constroem com seus alunos, que estão no mínimo tensionados, mais conscientes do seu papel profissional. Segundo Miguel Arroyo (2011, p. 16),

---

<sup>62</sup> Tais indícios foram narrados no Capítulo 7 e no Apêndice A.

quanto mais vêm crescendo a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e autoria docente maiores as disputas sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no nosso campo de trabalho. Tem sido a categoria docente no espaço das salas de aula, da escola e até das redes na sua capacidade de inventar projetos, propostas, oficinas, temas geradores de estudo, redefinindo e ampliando o currículo na prática.

Mas toda essa tensão, disputa e movimentação docente, embora relevante, ainda é insuficiente para mudar a realidade do ensino e substituir *as pautas dos opressores*. Arroyo (2011) lembra que os oprimidos, as crianças, os adolescentes e os jovens com trajetória humana truncada antes não chegavam às escolas públicas, mas agora chegam.

Quando eles não chegavam era porque estava sendo negado a eles um espaço de dignidade e justiça. Agora que chegaram, não é possível continuar negando-lhes dignidade e justiça. O que fazer? O caminho, para Arroyo (2011), é aceitarmos “os educandos populares como guias”; com isso, talvez, eles “nos levem a uma viagem por outros espaços, por experiências menos triunfalistas” (p. 332), entretanto, capazes de lhes devolver sua condição de sujeito que descubrem outras possibilidades de percursos, de luta e de libertação, que a mutilação da sua trajetória não é obra do destino, porém da opressão e da desigualdade social, produtos do sistema capitalista.

A organização mantida na Emag na época do trabalho a campo era a organização possível de acordo com a estrutura oferecida pelo poder público municipal e pelo contexto histórico e social. Ou seja, é a estrutura de uma escola onde predomina a concepção tradicional de educação, apesar das tensões já assinaladas.

A manutenção da concepção e da estrutura da escola tradicional por parte da Smed-BH é acompanhada ainda por uma equipe de monitoramento. Uma vez por semana a “acompanhante” visita a escola no sentido de garantir que os objetivos definidos pela Smed sejam priorizados pela escola.

Foi possível observar várias conversas da “acompanhante” Alessandra com outros profissionais da escola. Todas eram conduzidas no sentido de reforçar os programas e projetos da Smed. Como mencionado no Apêndice A, acompanhamos ainda uma intervenção dela junto ao aluno Inácio. Ela foi bastante atenciosa com o aluno, ouviu com paciência, fez questões pertinentes que indicavam seu interesse, não só pela vida pessoal e escolar, mas



também pelo bem estar do garoto. Inácio ficou bastante satisfeito com a conversa. Todavia, ao final, Alessandra tentou garantir a participação do Inácio no PIP.

O trabalho de acompanhamento e monitoramento da escola realizado pela professora Alessandra é orientado previamente pela concepção de educação e de escola vigente hoje na RME-BH e conduzido pela Smed-BH. A escola tampouco a acompanhante têm autonomia para exercitar outras experiências que não estejam no “manual”. Com isso, a condição de sujeito das crianças, adolescentes, docentes e famílias da escola é ignorada. Todo o maquinário administrativo e toda estrutura escolar visam melhorar índices e dar consistências aos programas governamentais.

Como assinalamos no item anterior e no Apêndice A, as reuniões no interior da escola que poderiam ser utilizadas como ferramentas úteis para reverter a situação servem apenas para fortalecer posições já sedimentadas. Com os pais viu-se uma condução de reunião que, ao contrário de privilegiar o debate democrático, priorizou os interesses da instituição e o ponto de vista dos docentes em detrimento dos interesses da cidadania e o ponto de vista das famílias. O objetivo da reunião era entregar aos pais os boletins e comunicá-los a respeito do desempenho dos alunos. A palavra pertencia à escola, a escuta, aos pais. Os vários pronunciamentos deles durante a reunião foram ignorados. No caso dos resultados da Matemática, que causou muita insatisfação, nem mesmo a mãe, que também era coordenadora, conseguiu reverter a situação.

O problema foi tratado na sua superficialidade, não teve aprofundamento, manteve-se na questão dos resultados lançados nos boletins, sequer tratou dos conteúdos da disciplina tão valorizados pela educação tradicional, principalmente em se tratando do conteúdo da Matemática.

A escola e os docentes perderam uma importante oportunidade de aprofundar o diálogo com as famílias e de colocar em prática princípios democráticos, necessários para transformar o ensino, a escola e a sociedade. Se a burocracia estatal se constituiu num entrave, se o Estado se demonstra incapaz de dialogar e considerar a condição de sujeitos dos docentes, não justifica transferir esse tratamento para as famílias usuárias da escola. Segundo Paro (2002, p. 57), “é a população usuária que mantém o Estado com seus impostos e é precisamente a ela que a escola estatal deve servir, procurando agir de acordo com seus interesses.”

O Conselho de Classe observado, que visava definir a vida escolar dos alunos no final do ano letivo, seguiu os mesmos princípios já anotados de uma escola tradicional, que anuncia

a transmissão de conhecimento como seu principal objetivo e acredita que a punição dos alunos que não atingem as metas é o modo mais correto de qualificar o ensino.

A pauta e o tratamento dela seguiram um percurso pouco pedagógico, marcado pelas demandas mais burocráticas e prazos a serem cumpridos. No final, apontaram os alunos que deveriam ser retidos.

Quando são questionados sobre o trabalho que deverá ser feito no ano seguinte com os alunos que não foram aprovados, os professores não têm proposta. Aceitam os “curativos” que a Smed criou. De acordo com Paro (2003), não devemos, porém, imputar a responsabilidade à má vontade ou falta de compromisso dos professores para com a educação. “A presença da reprovação às vezes se faz tão inquestionável que, mesmo diante de situações que demonstram sua inutilidade, as pessoas continuam a contar com ela para fugir de outras alternativas.” (PARO, 2003, p. 69).

Todos os profissionais da Emag nas entrevistas e nas conversas informais alegaram que queriam desenvolver um trabalho melhor e levar os alunos a aprenderem. Alguns repetiram o chavão: “Eu tento fazer a diferença para os meus alunos.” E de fato tentavam, mas de modo isolado, cada um no seu canto, na sua sala de aula, sem organizar o grupo, sem que houvesse formação adequada dos docentes para superar os obstáculos que se colocam diante da prática educativa. O isolamento não se dava apenas no interior da escola, porém da escola em relação à sua comunidade.

Percebe-se, então, que a estrutura escolar da Emag, que não é uma exceção na RME-BH, identifica-se mais com a estrutura hierarquizada da escola tradicional do que com a estrutura democrática implantada durante a vigência da Escola Plural.

O espaço-tempo da escola, com a estrutura vigente, demarca a trajetória escolar dos seus alunos. Os adolescentes que trazem para a escola as marcas de uma trajetória humana truncada são aqueles que têm maior dificuldade de reconstruir seus percursos e tempos de vida porque a escola, seus docentes, o poder público não se preparam para lhes receber, tampouco para promover por meio da educação a transformação que lhes devolveria a expectativa de uma vida cidadã.

A opção adotada pela Smed-BH, a partir da segunda metade da década passada (2001-2010), foi manter e reforçar a estrutura das escolas, fundamentando-se nessa concepção de educação, que se mede por meio de avaliações externas, preocupada com índices. Para corrigir os problemas da estrutura ou os problemas sociais que a estrutura não corrige, a

Smed-BH criou, então, projetos paralelos cuja intenção seria desencadear um efeito sinérgico entre os programas de governo.

### **9.3. Os programas educacionais de governo vigentes na escola**

Vimos, no Capítulo 3, que a Smed-BH desenvolve vários projetos nas escolas da RME-BH. Entre eles, dispensamos maior atenção aos projetos que atendiam diretamente os alunos cujas trajetórias humana e escolar se caracterizavam por serem truncadas. São eles: Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), Escola Integrada e Floração<sup>63</sup>.

O PIP tem como objetivo atender a todos os alunos com dificuldades em Matemática e Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos; o da Escola Integrada é atender a todos os alunos cujas famílias tivessem interesse<sup>64</sup>; e do projeto Floração era atender alunos do 3º ciclo do Ensino Fundamental com idade entre 15 e 19 anos com histórico de defasagem idade-série.

Podemos verificar, com essas poucas informações, que tais projetos têm objetivos corretivos, compensatórios, estão focados em alguns indivíduos e, portanto, não são programas para serem universalizados.

Mas a observação a campo demonstrou que a questão é mais séria ainda porque esses programas atendem a um número de crianças e adolescentes menor do que o previsto, com qualidade inferior ao desejável e anunciado, por várias razões. Numa reunião de pais na Emag, por exemplo, a professora Cida deixou bem claro que o PIP só atendia aos mais defasados porque não havia vagas para todos que precisavam das chamadas aulas de reforço<sup>65</sup>.

O estudo verificou que muitos alunos que supostamente precisavam do “remédio compensatório”, que demonstravam dificuldades de relacionamentos, seja com o conhecimento ou com os outros indivíduos da escola, não participavam do PIP e da Escola Integrada. Verificou-se ainda que, nos três casos, era relativamente alto o número de alunos que abandonavam os projetos. Com isso, duas turmas do Projeto Floração se transformaram em uma. As aulas da Escola Integrada observadas funcionavam com número bem inferior de alunos, principalmente nas turmas dos mais velhos. A evasão na Escola Integrada chegou a

---

<sup>63</sup> Os relatos mais detalhados da observação dos três projetos encontram-se no Apêndice B, no final deste trabalho.

<sup>64</sup> De acordo com os relatos, o Programa Escola Integrada é habitualmente procurado por famílias que não têm como deixar os filhos em casa com segurança durante o dia e preferem que eles fiquem na escola.

<sup>65</sup> A reunião de pais está relatada no Apêndice A.

um número tão alto que, em setembro de 2009, três turmas de alunos de 10 anos – que equivale à antiga 4ª série – foram reduzidas a uma.

No Projeto de Intervenção Pedagógica também não foi diferente. Em várias aulas, observamos um número bem inferior de alunos presente nas aulas.

Ora, se nem todos os alunos têm acesso aos projetos, se muitos do que têm evadem, é preciso, então, indagar quais seriam as razões – principalmente no caso da Escola Integrada que funciona todos os dias e tem por objetivo ser uma escola de dia inteiro.

As observações a campo revelaram uma constelação de dificuldades para que esses projetos pudessem atender melhor seu público. Do ponto de vista físico e funcional, os espaços onde funcionavam eram inadequados para educar; a infraestrutura física, tal como banheiro, vestuário, ventilação, luminosidade, é ruim; não existem meios de locomoção para os alunos frequentarem outros espaços educativos da cidade, salvo aqueles cujas visitas foram programadas pela coordenação central da Smed.

No que concerne ao clima institucional envolvendo os projetos, identificamos muitas dúvidas e desconfianças entre os vários sujeitos da escola; as educadoras da Escola Integrada, cujas condições e o contrato de trabalho se caracterizam por ser “precários”, alegam que se sentem discriminadas pelo corpo docente da escola; aos alunos, é imposto um controle sistemático que os fazem sentir também discriminados pela Coordenação da escola.

Quanto aos aspectos pedagógicos das propostas, é preciso apontar uma diferenciação que existe na prática. No caso dos projetos Floração e PIP, o problema é mais conceitual. No PIP, por mais que as aulas da professora Lana fossem atraentes aos alunos, bem planejadas, trata-se de um reforço, um reparo, um curativo na ferida aberta pela incapacidade da escola tradicional em cumprir o que oferece aos alunos: conhecimento.

Mesmo ao avaliar positivamente as aulas da professora, o número de estudantes que abandona o Projeto é significativo. A meta da professora era atender a 24 alunos, mas terminou o ano com muito menos do que isso. Aprender, apropriar-se da cultura é um direito subjetivo da criança, do adolescente e de todos os cidadãos. Se se deixa de investir no ensino regular para criar um projeto paralelo que prevê que cada professor deva atender e educar 24 alunos, no mínimo esses 24 alunos deveriam ser frequentes ao longo do ano. O abandono deveria ser mínimo. Onde está o erro?

E não se pode inculpar a professora, como é tradicional na cultura brasileira. Lana é vista pelos seus alunos como o “aspecto” mais positivo do projeto. É notório o seu

comportamento ético, seu esforço em alimentar nos alunos ou não frustrar neles a esperança de ser feliz (ARROYO, 2011).

Tampouco a responsabilidade poderá ser atribuída unicamente à administração da escola, cujos profissionais estão sobrecarregados de responsabilidades e controle, o espaço físico que administram está densamente ocupado e o tempo de planejamento coletivo é quase inexistente.

Não se pode, porém, isentar a administração da escola e demais profissionais. Falta-lhe uma linha comum de ação, um projeto que oriente suas práticas, é uma instituição pouco integrada – tanto do ponto de vista das disciplinas como dos projetos vigentes –, suas regras são inflexíveis no turno da manhã e tolerantes nos outros turnos, o alunos não têm sua condição de sujeito respeitada, exceto em algumas disciplinas, por alguns professores, e predomina na escola uma concepção tradicional de educação. Por tudo isso, os alunos têm mais motivos para se sentirem intrusos do que atraídos pelo projeto.

A realidade desses alunos é difícil também fora da escola. Seus relatos revelam vidas sofridas e um meio social marcado pela precariedade material, pela violência, pela intolerância policial e pela dificuldade de superar seus problemas afetivos e familiares. Com isso, “eles se enxergam tão iguais a seu grupo. Tão idênticos a si mesmos que se vêm repetindo numa espécie de destino as mesmas trajetórias das gerações passadas.” (ARROYO, 2004, p. 91)

Outro condicionante que precisa ser analisado diz respeito à política de educação vigente no município. Seus programas têm como finalidade melhorar resultados sem alterar a tradicional estrutura do ensino. Isso porque não há disposição do governo de enfrentar a opinião pública mais conservadora da cidade que vê na existência da reprovação dos alunos um sinal de qualidade. Com isso, mantém-se a reprovação, reprovando o mínimo possível. Para reprovar o mínimo possível, reintroduz velhas práticas do sistema seriado. Como assinalamos anteriormente, segundo Arroyo (2000), é comum, no sistema seriado, criar soluções pontuais em busca de resultados mínimos com vista a melhorar fluxo, corrigir defasagens e reduzir custos.

Por isso, após 2005, assistimos, na RME-BH, o crescimento da utilização de profissionais terceirizados, a falta de diálogo entre Smed-BH e os docentes das escolas municipais. Nega-se, assim, autonomia às escolas e reconhecimento aos professores da autoria das propostas e das soluções para as questões cotidianas do ensino que se concretizavam a partir dos vários projetos que se multiplicavam pela rede de ensino. Ora,

todos esses condicionantes fazem parte das condições inadequadas que cercam não só o PIP, mas os demais programas vigentes.

O Projeto Floração é ainda mais grave. Para incluir o aluno, é preciso que ele seja excluído do ensino regular. E uma vez inseridos no projeto, alunos e professores são obrigados a se submeterem a um ritmo de aula, de transmissão de conhecimento, de informação, inconcebível, tamanho engessamento das aulas e indiferença em relação aos sujeitos reais que participam do projeto. O projeto, anteriormente, era denominado de Projeto de Aceleração da Aprendizagem, porém o que se viu foi o esgotamento, a exaustão dos alunos. Por isso, boa parte evadiu, não está mais no projeto e perdeu a vaga no ensino regular diurno.

Quanto à Escola Integrada, não há integração entre o projeto e a escola. São duas dentro de uma. As propostas não dialogam, não enxergam suas interfases, não se juntam para transformar positivamente o ensino. Com isso se vê muita improvisação, alunos aprendendo a tocar flauta em pé numa pequena quadra sem a menor condição, atividades preparadas para turma de uma idade sendo aplicadas para outras idades, aulas sendo ministradas num canto da escola que deveria servir de acesso a outros espaços, apenas.

Tudo isso faz com que as atividades sejam pouco atraentes, insuficientes para provocar mudanças significativas na escola e na vida de seus alunos. A Escola Integrada não oferece, dessa forma, uma educação integral; ou seja: ela não visa o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos educandos, conforme Moraes (2009); mantém a mesma concepção “pobre” de educação (PARO, 2009) da escola tradicional. Apesar disso, em função da falta de opção de muitas famílias, o programa satisfaz os seus objetivos mais imediatos.

Todavia, numa sociedade extremamente desigual, onde milhões de pessoas são vítimas da pobreza e dos processos de exclusão social, uma política pública não pode se restringir às questões mais imediatas dos pobres. Por mais que seja socialmente relevante, não basta manter as crianças e os adolescentes mais tempo na escola, oferecer-lhes segurança, atividades diferenciadas e alimentação. Dessa forma, os programas educacionais correm o risco de serem insuficientes; ou seja, paliativos, como denunciou Marx no século XIX (2010). Os programas educacionais precisam contribuir com a formação plena das crianças e dos adolescentes. De acordo com Paro (2007), o conceito de qualidade raramente é explicitado pelas políticas públicas em educação. A qualidade “depende dos objetivos que se pretende buscar com a educação” (p. 15).

Por isso faz sentido, portanto, as preocupações de Menezes (2009) e Moraes (2009) quando afirmam que foi um equívoco do MEC não definir detalhadamente por meio de legislação o conceito de “educação de tempo integral”. Essa falta de clareza do conceito impede que a qualidade se efetive de fato, de acordo com os interesses maiores das camadas populares.

Projetos assim podem no máximo melhorar índices educacionais ou transformar alguns oprimidos em opressores, como advertiu Freire (2007), jamais transformar a educação e preparar suas crianças, adolescentes e jovens para contribuir na transformação positiva da sociedade e de suas vidas.

Fica o desafio de conceber as políticas públicas de modo que possam oferecer não apenas resultados momentâneos, mas mudanças significativas que possam perdurar historicamente. Marx (2010) acreditava que o Estado era impotente para isso, tinha potência apenas para no máximo remediar os defeitos.

As crianças e os adolescentes com trajetórias truncadas vivem as consequências das desigualdades sociais que mutilam suas experiências de vida. Tal agressão à infância e à adolescência não pode ser considerada um desvio da sociedade, porém um sintoma do seu modo de funcionar. As desigualdades sociais são produto do sistema capitalista. Assim, quando um adolescente, com trajetória humana truncada resiste a aprender, agride fisicamente o colega e verbalmente seu professor, ele está reagindo, protestando contra a desumanização da sua vida, conforme o pensamento de Marx (2010). Segundo Certeau (2005), os indivíduos de uma sociedade considerados e forçados a serem fracos, que não conseguem guardar o que ganham, resistem, desenvolvem táticas, astúcias sutis, inventam outras artes cotidianas. Isso acontece porque ninguém quer perder, nem quer ser humilhado. Cada indivíduo possui sentimento de potência (FREINET, 1998), deseja ser autor, quer ser feliz.

A política de educação, portanto, não pode ignorar essa realidade, o desejo e a necessidade dos indivíduos de serem escutados, de exercerem sua condição de sujeito. Quando se cede às contingências eleitorais e se prioriza a vitória nas eleições, opta-se pelos projetos que oferecem mais visibilidade e produzem menos polêmica. Tanto o senso comum, como o bom senso, aponta para a necessidade de uma educação de qualidade. A divergência está no significado de qualidade, que passa necessariamente pela finalidade da educação.

Não há dúvida de que nossas crianças e nossos adolescentes precisam de uma escola de tempo integral, segurança, boa merenda e material escolar, acesso rápido e ilimitado à internet e de diversos tipos de atividades lúdicas e educativas, de aprender a Língua

Portuguesa e a Matemática. Mas da forma como vimos na Emag, os programas educacionais vigentes no município podem ser necessários, no entanto são insuficientes para transformar o ensino, porque continua praticando uma educação que não forma o educando na sua plenitude, pois não valoriza suas identidades de classe, de gênero, de etnia e seu ciclo de vida.

Na escola, os indivíduos não são motivados, muito pelo contrário, a exercerem a condição de sujeitos. O investimento na formação do professor é medíocre porque está voltada para os conteúdos das disciplinas a serem ensinados e para a melhora de índices e não para atender o educando na sua necessidade, nos seus direitos e de acordo com sua identidade. Enquanto os professores realizam formação para aprenderem qual conteúdo da sua matéria é mais coerente com as capacidades e competências que devem ser desenvolvidas nos alunos para que o Ideb da escola e da rede de ensino melhore, os espaços e a convivência democrática são preteridos nas escolas. São preteridos ainda os espaços e tempos de reflexão, análise e elaboração docente. Os professores têm se especializado em executores de projetos elaborados nos gabinetes do poder público.

Pela imprensa, houve-se falar de inúmeros programas que visam melhorar o ensino e a condição de vida dos estudantes. Mas eles passam despercebidos para a maioria dos indivíduos da escola. Quando percebidos, eles são representados como incômodos, como problema e não como solução.

Uma política pública educacional para ser exitosa no sentido de transformar positivamente a sociedade precisa buscar impreterivelmente a educação das crianças e dos adolescentes na sua plenitude; ou seja, a formação do homem integral. Nessa perspectiva, precisa reconhecer e valorizar a diversidade cultural, a condição de sujeito do docente e do educando e criar os meios para que a convivência democrática, cultural e intelectual se instale no ambiente das escolas. É necessário que os tempos-espacos de debate e de planejamento sejam reorganizados e garantidos para que os sujeitos da escola superem suas dificuldades e se eduquem.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>66</sup>

ABDALLA, Maria de Fátima; MOTA Silvia, Maria Coelho. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis/RJ: DP, 2009. p. 145-164.

ABRAMOVAY, Miriam.; ANDRADE, Carla.; WAISELFISZ, Júlio Jacobo (Coord.) **Bolsa Escola**. Melhoria educacional e redução da pobreza. Brasília: UNESCO, 1998.

ABREU, Ramón Correa de. **Famílias de camadas populares e programa Escola Plural: as lógicas de uma relação**. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, São Paulo, 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **O pós- neoliberalismo e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 65-63.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez.1999.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Entre disciplinar e educar para a liberdade. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 15, n. 86, mar/abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Experiências de aceleração – Estamos inovando?. **Contemporaneidade e Educação**, Salvador, ano V, n. 8, 2 sem. 2000.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

\_\_\_\_\_. Pedagogia das relações de trabalho. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n. 2, ago/dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Quando a escola se redefine por dentro. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, nov/dez. 1995.

AZEVEDO, José Clóvis, RODRIGUES, Carolina Contreiras; CURÇO, Sumaia Fuchs. Escola cidadã: Políticas e práticas inclusivas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Centro Universitário Metodista, Porto Alegre, v. 18, n. 2, jan. 2010. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v18n2>. Acesso em: 29/07/2011.

BALANDIER, Georges. **Antropo-lógicas**. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 67-114.

<sup>66</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. A estabilidade aceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.) **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p. 21-47.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município**. 21 de março de 1990. Disponível em: <http://www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/lei-organica>. Acesso em: 28/8/2011.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação**. Belo Horizonte: SMED, 2008. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=educacao>. Acesso em: 03/01/2011.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Escola Integrada**. Belo Horizonte: SMED, 1994. Disponível em: [http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaM enuPortal&app=educacao&tax=17919&lang=pt\\_BR&pg=5564&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaM enuPortal&app=educacao&tax=17919&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&). Acesso em: 03/01/2011.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Educação: Avalia BH**. Belo Horizonte: SMED, 2008, p.1. Disponível em: [http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaM enuPortal&app=educacao&tax=18298&lang=pt\\_BR&pg=5564&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaM enuPortal&app=educacao&tax=18298&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&). Acesso em 03/01/2011.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: SMED, 1994.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Proposta curricular da Escola Plural**: referências norteadoras. Caderno 2. Belo Horizonte: SMED, 1995.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. 3º ciclo – um olhar sobre a adolescência como tempo de formação. **Cadernos Escola Plural**, Belo Horizonte: SMED, n. 5, 1996.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Projeto de Ação Pedagógica**. Educação Básica. Escola Plural. Belo Horizonte: SMED, 2003.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Mapa da Exclusão Social de Belo Horizonte. **Planejar BH**, ano 2, n. 8, Belo Horizonte:SMED, ago. 2000.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28/8/2011.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 28/8/2011.

\_\_\_\_\_. **Programa “Mais Educação”**. 2011. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article). Acesso em: 01/10/2011; 29/07/2011.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez ; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiro. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.) **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 175-214.

BRONZO, Carla. Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família: conexões e uma experiência para reflexão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: MDS, 2009. p. 171-20.

BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno**. Uma introdução. Oeiras (Portugal): Celta, 1997.

BUSS-SIMÃO, Márcia et. al.. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 151-168, dez. 2010.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: 34, 2003.

CARDOSO, Nilton Francisco. **A criança da Bolsa Escola**: sujeitos, vivências e representações. 2003, 242f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. John Dewey: os conceitos de experiências e educação na análise da Escola Plural. In: PARO, Vitor Henrique (Org.) **Administração escolar** – à luz dos clássicos da pedagogia. São Paulo: Xamã, 2011. p. 195-213.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.) **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 41-51.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-100.

COMÊNIO, João Amos. **Didática Magna**. Tradução de Nair Fortes Abu-Merhy. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena** – O rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Humanitas, 2005.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESPELETA, Justa; ROCCHWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 159-187.

FONSECA, Ana Maria Medeiros da. **Família e política de renda mínima**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos**. O pensamento social no campo da educação. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Walter. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.) **Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-128.

GIL, Arthur Miguel de Oliveira; MAGALHÃES, Edgar Pontes de. O trabalho infanto-juvenil nas ruas de Belo Horizonte: complexidades e desafios. **Revista Pensar BH/Política Social**. Edição Especial Trabalho Infantil, Belo Horizonte, jun/ago 2005, p. 3-6.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Adolescência e droga: uma trama discursiva fechada**. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HARNECKER, Marta. **Estratégia e tática**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOFFMANN, Rodolfo. Mensuração da desigualdade e da pobreza no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: DODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARM ENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância** – Educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARM ENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância** – Educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 163-189.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. 2. ed. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 225-246.

LIMA, Valdeney. Educação pública no Ceará: uma experiência de ensino médio em tempo integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 187-207.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de juventud. In: MARGULIS, Mario et. al. (Org.). **Vivendo a toda**: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Universidad Central/Siglo del Hombre, 2002. p. 3-21.

MARQUES, Luciana Pacheco et. al.. A educação integral no município de Luiz de Fora. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 167-185.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Infâncias (pré) ocupadas**: trabalho infantil, família e identidade. Brasília: Plano, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo** “O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

\_\_\_\_\_. **O capital**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MENDONÇA, Fernando de Oliveira. O adolescente no mundo e o mundo no adolescente: visões de mundo de adolescentes de uma área periférica e de uma área de elite em Belo Horizonte. 2005. 237f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MENEZES, Janaína S.S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MONTAIGNE, Michel de. Capítulo XXVI - Da educação das crianças. In: \_\_\_\_\_. **Os ensaios**: livro I. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 216-265.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 21-39.

NAHAS, Maria Inês Pedrosa. **Bases teóricas, metodológicas de elaboração e aplicabilidade de indicadores infra-urbanos na gestão municipal da qualidade de vida urbana em grandes cidades**: o caso de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PUC Minas, 1999. Disponível em: <[http://ead01\\_virtual.pucminas.br/idhs/01\\_idhs/pdfs/nahas.pdf](http://ead01_virtual.pucminas.br/idhs/01_idhs/pdfs/nahas.pdf)>. Acesso em: 3/1/2011.

NEUGARTEN, Bernice. **Los significados de la edad**. Barcelona: Herder, 1999. p.75-105.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; TEIXEIRA, Edivaldo. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 23-46.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?. In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-72.

\_\_\_\_\_. **Administração** escolar: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. Educação integral e em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. (Relatório de Pesquisa). São Paulo: 2010. Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reprovação escolar**: renúncia à educação, 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRELLA, Cileda. Joseph Jacotot: contribuição para a reflexão acerca do conselho de escola. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **Administração escolar**: à luz dos clássicos da pedagogia. São Paulo: Xamã, 2011. p. 91-112.

PETITAT, André. **Produção da Escola** – Produção da Sociedade. Porto Alegre: Artes Médias, 1994.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição da criança ma perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 57-80.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Cadernos pedagógicos 4**: congresso constituinte. Eixos temáticos. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1995. Disponível em: <http://www.pucsp.br/paulofreire/cadernoporto04.htm>. Acesso em: 15/8/2011.

PRETECEILLE, Edmond; VALLADARES, Licia. A desigualdade entre os pobres – favelas, favelas. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p. 459-485.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da Cidade Disciplinar. Brasil 1890-1930. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REGUILLO, Rossana. El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano. In: MARGULIS, Mario et. al. (Org.). **Vivendo a toda**: jóvenes, territórios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Universidad Central/Siglo del Hombre, 2002. p. 57-82.

ROCHA, Sônia. Estimação de linhas de indigência e de pobreza: opções metodológicas no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALAMA, Pierre; VALIER, Jacques. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância** – Educação e práticas sociais. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SILVA, Analise de Jesus da. **Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores.** 2007. 325f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Carmem Andréa da. **Trajetórias de jovens em conflito com a lei em cumprimento das medidas socioeducativas, em Belo Horizonte.** 2003, 118f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Maria Zélia Maia de; BONATO, Nailda Marinho da Costa. O ensino integral no Asilo de Meninos Desvalidos (1876-1894). In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 103-126.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil.** Brasília: MDS, 2009. p. 13-57.

SPÓSITO, Marília Ponte. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira:** Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-127.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; MIRA, Marília Marques; WIHERS, Simone Weinhardt. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 209-218.

TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John (Org.). **Vida e Educação.** 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973. p. 13-41.

TONET, Ivo. A propósito de “Glosas críticas”. In: MARX, Karl (Org.). **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”.** De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 7-37.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza:** ficção e realidade. São Paulo: Autores Associados, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, Século XIX. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.26, n. 01, p. 263-286, abr. 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação –** Materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.



VENTURI, Gustavo. Introdução metodológica. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 23-26.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares** – algumas condições de possibilidade. Goiânia: UCG, 2007.

WHITEHEAD, Alfred North. **Fins da educação e outros ensaios**. Tradução Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A inclusão e a diferença** – estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural. 2010. 398f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

## **APÊNDICE A - O ensino regular na Emag - os trajetos intraescolar**

### **1 – A coordenação: condições desfavoráveis para lidar com as trajetórias truncadas**

Em tese, a coordenação de escola na RME-BH é composta pela direção da escola, pelos docentes eleitos ou convidados para serem coordenadores e pelos Técnicos Superiores de Ensino (TSE), ou seja, as antigas Orientadoras e Supervisoras de Ensino, cujas funções, há décadas não são mais preenchidas na Rede.

Como afirmei anteriormente, os docentes eleitos ou convidados, muitas vezes são professores que optam por ocupar esse cargo por razões pessoais, como garantir a vaga na escola ou porque acham que é mais tranquilo o trabalho de coordenador do que o de professor. Não é raro, porém, verificar o empenho dos docentes na nova função. Alguns procuram desempenhar o serviço com zelo, por razões também variadas: senso de profissionalismo, responsabilidade com a função pública, compromisso com a comunidade e com a direção da escola, entre outros motivos.

Mas o zelo desses profissionais não é suficiente para que o trabalho dos coordenadores esteja à altura das necessidades da escola. Faltam as condições necessárias. A parca formação continuada dos coordenadores organizada pela Smed-BH é centrada nas demandas da Secretaria, coerente com os programas de governo e com o objetivo de melhorar o Ideb das escolas da RME-BH. Com isso, os encontros de coordenadores de escola se dedicam na maioria das vezes a questões e temas como as avaliações externas, datas para lançamentos de resultados, entre outras que dialogam muito pouco com as reais demandas dos sujeitos da escola.

O professor na sala de aula geralmente acredita que o seu papel é ensinar os conteúdos da sua disciplina e tudo que venha a lhe atrapalhar deve ser resolvido pelo coordenador. Na maioria das vezes o problema é a criança e o adolescente que não se comportam como se deseja dos alunos. A solução habitual é o encaminhamento desses alunos à Coordenação.

Se o professor falta ao serviço, o coordenador deve substituí-lo. Com isso, a Coordenação é um setor pressionado, o coordenador é um “faz-tudo” dentro da escola. Contraditoriamente, coordenar pedagogicamente a escola é uma função de luxo do coordenador. Cotidianamente ele apaga incêndios, é um tarefeiro, está sobrecarregado com tarefas puramente burocráticas exigidas pela Smed-BH ou está fazendo o mínimo necessário para que a escola não entre em colapso.

No primeiro dia de observação, logo que chegamos à escola, notamos, ainda no pátio, que o coordenador do 3º ciclo estava sobrecarregado. Ele foi bem objetivo: “Você vai querer

assistir alguma aula ou quer que eu chame algum aluno para conversar com você?” Percebi, minutos depois, que ele acumulava problemas e procurava solucioná-los o mais breve possível. Na porta da Coordenação, dois alunos e um senhor lhe aguardavam; dentro, dois policiais militares. Eles tratavam do assunto relacionado ao aluno Inácio, cuja mãe foi convocada e, no lugar, veio um homem que se apresentou como empresário do garoto. Um dos policiais afirmou que o suposto empresário não tinha gabarito para isso e disse que iria “filmá-lo comendo num *marmitex* na porta da Toca [da Raposa II]” e mostrar ao coordenador. O professor Fred, depois da saída dos policiais, disse-me que ficava desapontado com aquele tipo de situação.

Em seguida, Fred atendeu rapidamente um senhor, fornecedor de camisas de formandos. Depois de se desvencilhar dele, o coordenador se voltou para um aluno que o aguardava na Coordenação e parecia sentir frio e dores abdominais. Ele estava encolhido sobre um banco de alvenaria localizado ao lado de fora da sala de Coordenação e se enfiou em uma camisa de malha, cobrindo todo o tronco, até as pernas, na altura das canelas. Fred foi bem objetivo: “Você tem condição de assistir aula ou quer ir embora para casa?” O aluno não sabia responder. O coordenador repetiu a mesma pergunta, várias vezes, até que o menino resolveu voltar à sala de aula. Depois disso, o coordenador saiu rapidamente em direção à secretaria da escola.

Fred informou que se o garoto afirmasse que não tinha condição de assistir a aula, teria de chamar a família para buscá-lo na escola. Ligar para as famílias da escola é, porém, uma tarefa sempre muito chata e demorada, pois a maioria das famílias não tem telefone fixo em suas casas apenas celulares. Na escola, só o telefone da secretaria completa as chamadas para celulares. Então, além do deslocamento até a secretaria, o coordenador tem de dar sorte do telefone estar disponível e o celular da família ligado. Perguntei por que o telefone da Coordenação não completava ligação para celulares. Ele me disse que era uma medida de economia por parte da PBH.

Percebi, com o tempo, que, em função da sobrecarga de responsabilidade, Fred tratava os alunos com a maior objetividade possível. Ele ouvia pouco os adolescentes e se respaldava sempre nas regras da escola para agilizar os encaminhamentos. O coordenador disse que, para as coisas interessantes acontecerem na escola, era preciso de um forte empenho pessoal de quem está à frente delas. Ele procurava, então, ser ágil e objetivo no tratamento dos problemas e indisciplinas. Os alunos que alegavam estar passando mal também recebiam o mesmo tipo de tratamento. Fred disse que devia ter mais tempo para desempenhar aquilo que ele pensa ser realmente o papel de coordenador de ciclo: como organizar projetos e visitas a

museus, idas ao cinema, planejar e conduzir o “provão”<sup>67</sup> e premiar os alunos de melhor rendimento nas provas e atividades escolares. O coordenador, apesar de toda a polêmica que existe em torno da premiação dos melhores alunos, da meritocracia na escola, acha-a necessário porque senão a escola só se dedica aos alunos considerados problemáticos e deixa de apoiar os alunos que se dedicam ao estudo.

No dia 2 de abril, o coordenador Fred dedicou-se a conversar com alunos que tinham muitas ocorrências registradas nos cadernos das turmas<sup>68</sup>. No horário de Educação Física, ele convocou nove alunos da turma 312 (turma do início do 3º ciclo). Os quatro tiveram a família convocada, os demais levaram bilhetes para os pais assinarem que estavam cientes dos problemas escolares dos filhos. A família de Jorge foi convocada devido o excesso de conversa e por deixar de fazer as atividades; Nilo porque não faz o para casa; Ricardo por conversa e desrespeito aos professores; Márcio, que tem seis ocorrências, pediu para que a família não fosse chamada, mas lhe foi negado o pedido. Fátima, Isa, Vaguinho, Gina, Maria e Carol levaram comunicado à família informando sobre o excesso de conversas durante as aulas. Carol questionou: “Só tenho três [ocorrências]!” Mas não adiantou.

Fred não prosseguiu por muito tempo com essa atividade, chegou a chamar um aluno, Henrique, da turma 311 e foi preciso interromper. No caderno de ocorrências desse aluno, observei os seguintes registros: 9 de março – “Não fica na carteira, riscou um fósforo em sala de aula”; 13 de março – “Mascando chicletes no horário de aula, chegou atrasado em sala e não trouxe a agenda e não fez para casa de História”; 19 de março – “Atrapalhando o andamento da aula de Inglês, jogando bolinha de papel, fazendo todo o tipo de gracinhas e suas atividades estão incompletas”; 23 de março – “Não trouxe livro de matemática”; 24 de abril – “O único material que o aluno trouxe foi um caderno”.

Pesquisei todos os cadernos de ocorrências do 3º ciclo e identifiquei que as ocorrências do Henrique são representativas das demais ocorrências neles registradas e que elas são muitas. Ou seja, são sempre registros que desvelam a falta de interesse dos alunos para com as aulas ministradas.

Outro aspecto relacionado ao desinteresse dos alunos diz respeito à concepção de educação que predomina na Emag, onde o currículo se baseia na transmissão dos conteúdos listados em cada uma das disciplinas. Ou seja, a questão não se resume à falta de diálogo entre

---

<sup>67</sup> A cada trimestre, o coordenador Fred recolhe de cada professor das disciplinas uma quantidade de questões e organiza uma avaliação interdisciplinar no 3º ciclo. A lista com os resultados é afixada na parede da Coordenação, do lado de fora. Depois ele faz um levantamento dos alunos com melhores conceitos e esses são condecorados pela escola.

<sup>68</sup> Cada turma tem um caderno onde os professores registram as ocorrências de alunos considerados indisciplinados e que deixam de fazer as atividades.

os sujeitos docentes e discentes, mas tem a ver com o modo como a educação é vista e praticada predominantemente nas escolas e na sociedade, como conhecimento ou informação a ser transmitida a quem não sabe (o aluno) por quem sabe (o professor).

Diante do menosprezo à sua condição de sujeito, ao seu tempo de vida e formação, à sua identidade cultural, os adolescentes não veem sentido na escola e no ensino e reagem como podem, geralmente desobedecendo às regras da sala de aula e da escola.

A postura mais legalista e de pouco diálogo com os alunos que o professor Fred se vê obrigado a colocar em prática não é uma regra entre os coordenadores. A professora Jane, que coordenou o 2º ciclo por algum tempo, optava mais por dialogar e por buscar os motivos dos pré-adolescentes. Jane, que tinha apenas um ano na RME-BH, que caiu de paraquedas na coordenação da escola. Apesar de ter sido supervisora na Rede Estadual, ela se sentia com dificuldades para desenvolver o trabalho de coordenadora na Emag. Disse que faltava espaço, tempo e os professores se mostravam muito resistentes às mudanças e às novas experiências. Ela entendia que era preciso trabalhar com os valores e cidadania, mas não havia tempo para nada. Suas conversas com os professores eram feitas nas portas das salas, interrompendo as aulas.

Jane demonstrava ter uma preocupação especial com os alunos do final do 2º Ciclo. Disse-me que eles estavam com o pé no 3º Ciclo e muitos, pela idade, já deveriam estar lá. Ela se mostrou preocupada ainda com o recreio, mas alegou ser difícil acompanhar os alunos durante esse intervalo porque era o único momento que ela podia se sentar com todos os professores do ciclo. Jane informou ainda que a Gered recomendava aos coordenadores priorizarem a presença na sala dos professores durante o recreio.

No mês de abril, constatei quão pequena é a sala da Coordenação diante das demandas cotidianas da escola. A sala da coordenação era um tipo de para raio em dias de tempestades. E o 3º ciclo era centro de concentração de maior carga elétrica. Também por isso, os mecanismos utilizados pelo coordenador Fred era diferente dos da coordenadora Jane. Ele falava e escutava pouco, porém era ágil nas ações. Jane não encaminhava nada antes de escutar os alunos e lhes passar conselhos e orientações.

No dia 13 de abril, a movimentação de alunos dentro e na porta da Coordenação estava maior ainda. A maioria deles, desta vez, era do 2º Ciclo. Jane manteve a tranquilidade e a opção pelo diálogo. Eu me coloquei junto aos alunos que esperavam no banco de alvenaria. Deixei que a conversa tomasse um tom bem informal. Bruno, que tem idade para frequentar o 3º ciclo, mas é aluno da antiga 3ª série, início do 2º ciclo, estava fora de sala alegando que não passava bem. Juan, de 13 anos, aluno da antiga 5ª série, final do 2º ciclo, disse que foi

encaminhado à Coordenação porque perdeu o horário da aula e tinha deixado o livro de Ciências em casa. O modo como estava à vontade, dava margem para concluir que, para ele, estar ali era um prêmio: conversava, ria, dava gargalhada. Quando Jane o atendeu, ele ficou sério. A coordenadora disse que ia ligar para a família, mas o garoto informou que não tinha ninguém em casa. Jane também teve de interromper o atendimento aos alunos porque chegou uma mãe que havia sido convocada pela escola e tinha de ser atendida com prioridade.

Os alunos ficaram, então, na porta da Coordenação sem que as soluções fossem encaminhadas. Marcos foi encaminhado à Coordenação porque não levou o caderno da disciplina, ficou fazendo uma cópia orientada pela Jane, assim que ele chegou à Coordenação, e conversando com os colegas. Júlio, aluno da antiga 3ª série, me disse que tinha 11 anos e que estava na 3ª série. Meio sem graça, falou que tinha tomado uma bomba e ficou um tempo sem estudar. Isso porque seu irmão havia sido ameaçado pelo tráfico e toda a família ficou abalada, impedindo-os de frequentar a escola. Sem mais e nem menos, como se quisesse tornar seu drama menor, Júlio narrou o drama de uma vizinha que estava hospitalizada porque foi levada pela enxurrada. Durante todo o tempo, ele mexia, massageava uma bolha de sangue localizada no dedo indicador da sua mão esquerda.

Paulo, aluno do 3º ciclo, que frequentemente era encaminhado à Coordenação, estava lá, naquele dia pela segunda vez, bem inserido no clima de bate-papo que prevalecia na porta da Coordenação. Ele contou várias histórias. Fred, que substituíra em sala de aula um professor faltoso, não pôde fazer nenhum encaminhamento. E ninguém fez. Os alunos ficaram todo o terceiro horário fora de sala de aula. Outros alunos foram chegando e se juntaram aos demais: um da 7ª série, que não queria muita conversa, contou que a professora não o deixou entrar porque atrasou ao término do recreio; duas meninas disseram que estavam passando mal e se mantiveram mais afastadas, sem participar das conversas. Bruno comentou com os colegas que Paulo mora no orfanato, sem o pai e a mãe. No início, tomou cuidado para Paulo não ouvir; depois falou com menos cuidado e sem se preocupar com o colega, que se silenciou e se fechou, não conversou com mais ninguém até o final da 3ª aula, quando a maioria voltou para a sala, sem que providências fossem tomadas.

No dia 15 de abril, encontrei Fred e Jane desolados. Ambos compartilhavam do sentimento de que o trabalho do coordenador era desvalorizado pelos colegas professores que estão em sala de aula. Eles disseram que os professores fizeram um acordo entre eles, sem a presença da coordenação. Eles foram apenas comunicados do acordo: 1) na falta de um professor: o coordenador substitui; 2) na falta de mais de um professor: o professor em Acpate substitui; 3) quando a falta for programada: o professor faltoso deve deixar atividade para a

coordenação acompanhar a turma. Ou seja, a coordenação também substituiu. No dia anterior, aconteceram quatro faltas de professores e nenhum deixou atividade. No dia 15, faltaram dois no 2º Ciclo, sem que deixassem atividade.

Segundo os dois coordenadores, o esforço deles não era reconhecido pelos colegas. Quando se fazia necessário tomar providências que afetavam o interesse de determinados professores, esses alegavam “prejuízo do coletivo”. Com isso, a coordenação não tinha autonomia para agir. Jane disse, ainda, que não tem tempo coletivo na escola para se reunirem, analisar a situação e fazer os devidos encaminhamentos, acordos e planejamentos e, no pouco tempo que têm, prevaleciam as lamentações.

Os coordenadores apresentam ainda um descontentamento em relação à “política de acompanhamento” da Gered e da Smed. São ausentes e pouco atuantes, não dão retorno. Em relação à atual acompanhante da Gered, professora Alessandra, eles reconheceram que ela era atuante, estava mais presente na escola. Mas ainda não tinham retorno para suas questões. No diálogo e encontros com a acompanhante, predominava as questões da Smed.

No dia 16 de abril, Fred não foi trabalhar. A Coordenação ficou vazia, mas, do lado de fora, os alunos continuaram descendo. Peter, de 14 anos, aluno do final do 3º ciclo, e Dennis, de 12 anos, do início do 3º ciclo, alegaram que estavam passando mal e ficaram na porta da Coordenação o 3º horário todo, sem atendimento.

No dia 27 de abril, Jane se declarou desanimada, novamente. Disse que desejava assumir uma sala de aula, que estava se sentindo muito cansada e pouco valorizada e encerrou a conversa dizendo: “Cada professor prefere ficar no seu cantinho.” Mas ela permaneceu na função até a primeira metade do mês de junho.

No dia 9 do mês de junho, no final de um turno de aula, às 11h25, Fred fez uma reunião relâmpago com os professores. O coordenador deu vários informes e, no final, disse que a coordenação não faria mais substituições, pois os professores não estavam cumprindo os acordos: não deixavam atividades quando faltavam, mandavam alunos para a Coordenação quando o coordenador estava em sala substituindo e não faziam substituições quando ocorriam duas faltas ou mais no mesmo dia. Às 11h37, Fred encerrou a reunião. Percebemos muitas inquietações de professores que não se manifestaram por falta de tempo e oportunidade.

No dia 10, na sala dos professores, uma professora, Márcia, questionou a reunião do dia anterior, mais especificamente a decisão tomada pela coordenação de não mais substituir professores faltosos. Ela disse que era contra e gostaria de ouvir os colegas. Outros se manifestaram. Professora Cida falou de um equilíbrio necessário entre substituir e ficar em

projeto em função das demandas e cobranças que pesam sobre os professores. Professora Berta disse que professor substituir colegas no horário de Acpate não era legal e que o sindicato da categoria estava questionando essa prática na RME-BH. Acrescentou que o coordenador é um professor, aposenta como o mesmo tempo do professor e tem que ir para a sala de aula como os outros professores. Afirmou ainda que, se o professor for para a sala de aula substituir o colega, a escola estaria criando um “quebra o galho” para a prefeitura, que ficaria acomodada, sem interesse de resolver o problema. Professor Erasmo avançou um pouco mais na discussão e fez uma proposta: quando houver Licença Médica e não for “contratado” um substituto, a escola deveria fazer um horário alternativo e deixar as turmas em casa: dispensá-las mais cedo ou deixá-las entrar mais tarde. E, quando a PBH contratasse um substituto, esse faria a substituição da carga horária que não fora ministrada aos alunos. Segundo esse professor, o objetivo seria pressionar a PBH a tomar providências. Ninguém aprofundou ou repercutiu essa proposta. Os professores Fred e Jane, mais uma vez, sentiram-se sem apoio e desvalorizados.

No dia 16 de junho, Jane me disse que tinha deixado a coordenação. Segundo Fred, a gota d’água se deu no dia anterior. Um aluno que estava passando mal e foi encaminhado à Coordenação. Jane teria tentado contatar a família e não obteve sucesso. Ela perguntou ao aluno, então, se ele conseguia assistir aula. Com a resposta afirmativa do garoto, ele foi encaminhado para a sala de aula. Minutos depois ele retornou com o seguinte recado da professora: “Alguém deveria levá-lo em casa.”

Na porta da Coordenação, todos os dias, chegavam alunos que haviam sido encaminhados por motivo de indisciplina ou alegando que estavam passando mal. Todos eram adolescentes, a maioria acumulava repetências. A escola, com os recursos que tinha, não sabia ou não podia fazer muito por eles. Com isso, esses adolescentes repetiam na escola a mesma trajetória de vida truncada.

**Leno** era um adolescente de 13 anos, não estava alfabetizado e ainda frequenta o 2º ciclo. Ele tinha problema de visão, estrabismo e projeção dentária. A mãe fora convocada pela escola para tentar incluí-lo na Escola Integrada ou no PIP. A acompanhante perguntou, então, se alguma providência já havia sido tomada em relação aos problemas de visão do Leno. A mãe disse que descobriu uma ótica na região que vendia óculos a prestação e fazia exame oftalmológico. Alessandra fez, então, a sugestão de incluí-lo no PIP, mas a mãe se mostrou resistente. O garoto também não queria. Ele leva e busca o irmão de 8 anos e dois vizinhos, de 4 e 7 anos, na escola e recebe por isso R\$ 10,00 por semana. Seu desejo era continuar com o “bico” porque desejava comprar um MP4. O garoto acrescentou: “Eu quero comprar coisas.”



Alessandra tentou negociar com a mãe inscrevê-lo na Escola Integrada depois que ele comprasse e pagasse o MP4. A mãe, ainda resistente, respondeu: “Não sei. O pai dele é muito ignorante”.

**Wallace** tinha 12 anos, estava no início do 3º ciclo. Seus pais são separados; ele é o segundo filho dos cinco que o casal teve. Disse que queria ser igual ao pai no que diz respeito ao trabalho. Wallace falou que, quando vai à casa do pai, gosta de ajudá-lo no trabalho. Na sua opinião, estudar até o segundo ano do Ensino Médio estaria bom, pois achava que seria mais importante começar a trabalhar. Reclamou dos professores. Contou que estava fora de sala porque a professora o encaminhou. Ela ia passar um vídeo, um garoto o agarrou por traz e ele tentou se desvencilhar, quando a professora viu, o encaminhou à Coordenação. Disse que já gostou de História, mas não gosta mais, fica só tirando notas ruins. Reclamou dos professores que não procuravam compreender os alunos: “Os adultos só sabem mandar”. Informou que já levou ocorrências duas vezes porque não fez o dever de casa e por conta de uma briga. Ele afirmou que “Brigas não vale a pena por causa da ‘lei da favela’, que os caras chegam e dão tiro.” Falou ainda que uma das vezes que levou ocorrência, por conta do dever de casa, havia faltado e tentou se justificar com o professor de História. Porém ele não aceitou e teria dito: “Isso não é desculpa”. Era horário do recreio do 2º Ciclo e ele fitava os pequenos. Perguntei se ele era mais feliz quando era pequeno. Ele disse que sim: “A minha mãe cuidava mais de mim.” Disse ainda: “Eu sou revoltado, queria que os meus pais estivessem juntos”. Contou que estava com medo de levar ocorrência e que a mãe fosse convocada. Pois ela poderia lhe proibir de ir ao acampamento com o pessoal da igreja. Ao ver o coordenador Fred se aproximar, disse: “Hora de cair fora”. E se foi. Antes de ir, mostrou-me que estava sem a blusa do uniforme, que a blusa de malha de manga comprida que ele vestia era para não deixar a coordenação perceber. Durante o recreio do 3º Ciclo, Wallace se aproximou e me falou: “Por que você não dá aula aqui? Você é legal!” Dona Norma o advertiu. Ele olhou para mim e falou: “É por isso que a gente endoia.” Saiu e se juntou à turma do Inácio.

**João Marcos** tinha 13 anos e estava no final do 2º ciclo. Ele foi encaminhado à Coordenação porque agrediu um colega. A coordenadora Jane o aconselhou a pedir desculpas e foi atendida. João nos disse que gostava de eletrônica e que sabia testar os fios negativos e positivos colocando-os na boca. Contou que tomou consciência que existiam as duas correntes presenciando um vizinho fazendo uma “chupeta” na bateria arreada de um carro. Ele alegou que já consertou um controle remoto substituindo uma pequena peça queimada por um pedaço de chicletes, já teria feito um ímã com duas pilhas grandes e um pedaço de fio. Segundo ele, este último foi um trabalho livre orientado pela professora de Ciências. Revelou-

me que se interessa por algumas disciplinas, como Ciências; mas de História, não; “mas gosto da professora”. Alegou que a maioria das disciplinas não o atrai porque “ensina coisas que a gente não vai precisar.”

**Tininho** de 12 anos era aluno do início do 3º ciclo. A coordenação estava preocupada com o comportamento do garoto. O pai havia se suicidado recentemente e, desde então, Tininho vinha desenvolvendo um comportamento preocupante como arrancar cabelos, isolar-se, deixar de fazer as atividades. A mãe procura lhe oferecer um acompanhamento sistemático. A escola já tinha encaminhado um relatório ao Posto de Saúde, solicitou acompanhamento psicológico, mas a solução estava morosa. A mãe disse que estava procurando outros meios, mas a coordenação não soube dizer quais. Fred tentou agilizar a solução procurando o Centro de Referência da Assistência Social (Cras) da região, mas não teve sucesso, também. Segundo o coordenador, toda vez que procurou esse equipamento da PBH, foi informado que a família residia fora da sua área de abrangência.

**Vilmar** de 13 anos estava no meio do 3º ciclo. Quando não está na escola, trabalha como carroceiro. Ele me disse que já possui um cavalo e uma carroça e que começou a desenvolver o ofício com o pai, que também é carroceiro. Com o rendimento do trabalho, faz suas despesas e a do animal. Disse que trabalha só no final de semana e que nos dias em que tem aula, sai algumas vezes com o cavalo para o animal não perder o hábito do trabalho. Sua professora de Geografia disse-me que ele é muito inteligente, entretanto, é também dissimulado, manipulador e tem problemas de disciplina. Nas aulas de Geografia, ele se interessa por meio ambiente, violência e pobreza. Segundo a professora, é o único que consegue sair do senso comum. Às vezes, recorta notícias de jornal e revista e leva para a professora. Ele já foi reprovado por faltar muito às aulas.

**Ricardo** de 14 anos estava no final do 2º ciclo. Ele foi retido nas antigas 2ª e 5ª séries e que entrou um ano atrasado na escola. Geralmente, quando vai à Coordenação, ele alega que está passando mal. Assim, passa bom tempo sem frequentar as aulas e, quando está entre os colegas, fora de sala, comporta-se como se estivesse bem. Numa manhã, sua mãe foi à escola buscar a irmã de Ricardo que estava passando mal. O garoto que estava fora de sala desde o 2º horário, quis ir embora, também. A coordenadora Jane não deixou e a mãe concordou. Ricardo fez “pirraça”, voltou bravo à sala de aula ameaçando a não fazer nada. E realmente não fez; poucos minutos depois ele já tinha sido encaminhado novamente à coordenação. Jane, cheia de serviço e problemas, apenas manteve o aluno por ali durante quase todo o 4º horário. Dias depois, Ricardo voltou à coordenação alegando que estava passando mal. Seus lábios estavam muito trincados do frio. Ele disse que a manteiga de cacau havia acabado e que

sentia arder os lábios. Na conversa que teve com Jane, ele alegou que sua mãe tentou marcar uma consulta médica, mas o Posto de Saúde não pode atendê-lo.

## **2 - As salas de aula: algumas possibilidades e limites do ensino**

O contato com os alunos no recreio e na coordenação, suas narrativas, o modo como agem e as reclamações que apresentam de alguns de seus professores nos revela apenas parte da realidade vivida nas salas de aula e das relações nelas construídas. Para que não construamos uma imagem falseada da sala de aula e do processo ensino-aprendizagem é preciso observá-la.

Antes, porém, procurei preparar a entrada nas salas de aula, me aproximando dos professores, participando de suas reuniões, de suas conversas na sala dos professores durante o recreio, nos percursos que faziam pela escola, principalmente quando se dirigiam às salas.

### **As aulas da professora Jane – Língua Portuguesa – 2º Ciclo**

Jane era uma professora veterana, mas havia sido admitida na RME-BH recentemente. Apesar disso, ela exerceu a função de coordenadora do 2º ciclo no primeiro semestre de 2009. Desde o início, quando iniciamos o trabalho de campo, Jane se mostrou disponível a contribuir com este estudo e procurava sempre nos narrar sua experiência na coordenação e depois na sala de aula. Depois que deixou a coordenação, a professora se dizia entusiasmada e que estava colocando em prática a ideia de se trabalhar valores, princípios e a convivência interpessoal com os alunos sem perder o foco do conteúdo da língua portuguesa, que era disciplina que lecionava para o final do 2º ciclo. Um dia de agosto, durante seu horário de Acepate, sentamos na sala dos professores e ela me apresentou seu plano de trabalho. A professora disse-nos que sua intenção era realizar um trabalho agradável, que despertasse o interesse dos alunos. Combinamos então, que a partir do dia 24 de agosto iríamos observar algumas das suas aulas.

No dia 24 de agosto, no 2º horário, iniciei a observação na sala 11, da turma 503, com a professora Jane. Havia 23 alunos presentes. Alguns deles eram velhos conhecidos da coordenação e do recreio. Nesse dia, os alunos deveriam formar duplas para produzir coletivamente textos sobre “valores e virtudes”. A professora listou no quadro 29 itens ditados pelos alunos e que foram trabalhados na aula anterior. Cada aluno apresentou oralmente alguns valores que eles consideravam importantes para si. Depois os alunos tiraram as carteiras da fila indiana e formaram duplas. Esse processo de formar dupla foi um pouco demorado, o que deixou a professora um pouco impaciente, pois não conseguia passar as

orientações. Ela disse que iria dar um prêmio aos alunos que produzissem o melhor texto. Dois alunos queriam saber se na história deles poderia ter cenas de sangue. A professora não aprovou. Eles consentiram. Formadas as duplas, sanadas algumas dúvidas, os alunos participaram bastante da aula.

No 3º horário, acompanhei a professora até a sala 16, da turma 505, onde havia 25 alunos em sala. Identifiquei vários outros alunos frequentadores da Coordenação. Jane desenvolveu nesta turma a mesma proposta de trabalho que desenvolveu na turma 503. No primeiro momento, ela fez um resgate do trabalho iniciado na aula anterior, pediu significado aos alunos para alguns termos que ela registrava no quadro e, em seguida, problematizou a respeito. Disse que as virtudes e os valores são responsáveis por formar o caráter dos indivíduos, que as pessoas aprendem a diferença entre praticar o bem e o mal, que todo o ato tem consequência e que devemos “plantar, cuidar para depois colher”. Pediu o significado das palavras “eficácia” e “virtude” de um modo mais enfático. Uma aluna utilizou o dicionário. Depois de provocar a participação dos alunos, ela passou para uma segunda etapa: orientou as duplas a escolherem cinco palavras do “pacote de valores e virtudes” para produzirem seus textos. Ela foi flexível com alguns alunos, deixou formar trios e até a produção individual. Alguns alunos excederam com as conversas e brincadeiras e foram advertidos: “Assim vai ter que descer.” Não vimos, realmente, disposição da professora em retirar alunos da sala de aula, parecia mais uma reação automática, um tipo de “basta”, um código acordado entre docente e seus alunos. Nas várias vezes em que prometeu retirar o aluno de sala, ela não o fez. Uma das vezes, fez vista grossa; nas outras, aproximou-se do aluno e fez, por algum tempo, conversas mais particulares, que geralmente produziram melhor efeito.

A maioria dos alunos estava bastante envolvida com a atividade. Alex era um deles. Consultou a lista de “virtudes e valores” em seu caderno, folheou as páginas, escreveu, voltou à lista e, novamente, escreveu. Segundo Jane, geralmente, ele não tem essa disposição.

Ao final da aula, antes de sair, a professora Jane entregou uma caixa de chocolate a uma aluna como prêmio de melhor texto da turma. A professora disse que tinha muitos textos bons e que ela iria dar prêmios de menor valor porque senão ela ia falir.

No último e quarto horário, dirigi-me à sala 16, da turma 504. Identifiquei outros alunos que frequentavam bastante a Coordenação por motivo de indisciplina. A professora desenvolveu a mesma proposta das turmas anteriores. Quando a professora Jane desenvolvia a primeira etapa da aula, uma aluna brincou com a professora: “O nosso coração não é do jeito que a senhora desenhou no quadro!” A professora concordou, fechou a mão e respondeu à aluna: “É assim”. A menina disse sorrindo: “É isso mesmo...”. E completou: “Que dia que um

pai e uma mãe vão querer o mal da gente?” Fernando reagiu: “Tem mãe que joga o filho no lixo”. A garota respondeu: “Tem família e família, né?” As reflexões coletivas continuaram: falaram de amizade, de pessoas que veem defeitos nos outros e ignoram os seus. A professora e tampouco a turma conseguiram contextualizar a rica discussão que tomou conta da sala. O debate ficou no nível da interpessoalidade. Vários outros aspectos poderiam ser aprofundados, como, por exemplo, o conceito de família e as razões sociais que levam uma mãe a jogar um filho no lixo. Se a escola tivesse um PPP; se tivesse uma proposta coletiva de trabalho para cada idade e ciclo de formação; se tivesse, pelo menos, tempo e condições para que os professores pudessem planejar coletivamente suas aulas, talvez essa rica oportunidade de abordar um conteúdo de ensino com potencial para dialogar com a realidade social dos alunos e reconhecer sua condição de sujeito e sua identidade cultural fosse mais do que possibilidade; talvez pudesse se transformar numa prática corriqueira do cotidiano escolar. Segundo Miguel Arroyo (2011), as disputas em torno do currículo se dão porque os sujeitos e suas experiências estão ausentes do desenho curricular das escolas e das redes públicas de ensino.

As iniciativas individuais dos professores são importantes, mas não são suficientes, geralmente elas caem no isolamento e se findam. É o caso da experiência da professora Jane. Ela planejou e aplicou uma proposta de trabalho significativa, porém o fez só. Por isso ela teve dificuldades para reconhecer na sua proposta os coletivos de sujeitos e suas experiências geralmente ignorados nos currículos.

Por volta das 11h10, Fernando gritou várias vezes com um colega. A professora chamou sua atenção. Ele, que havia sido arrogante com o colega, foi, também, com a professora. Jane falou firme com Fernando: “Você fica julgando os colegas e não aceita que eles revidam. Pode parar com isso.” Ele tentou render a conversa, no entanto ela mandou parar e passou para uma nova etapa da aula: escolher o melhor texto da turma. A leitura dos vários textos havia sido feita na aula anterior e a turma ficou em dúvida em relação a dois. Os alunos votaram e escolheram o texto da aluna Cláudia, que me revelou que o texto da sua colega era melhor, mas, segunda Cláudia, a colega não contava com a simpatia da turma. Cláudia ganhou da professora uma caixa de chocolate.

No dia 25 de agosto, a professora Jane exibiu às turmas o filme “Corrente do Bem”<sup>69</sup> com o objetivo de dar sequência ao projeto “Valores”. A versão que ela usou era legendada, o que dificultou aos alunos mais distantes da TV a leitura e o entendimento da história. Como

---

<sup>69</sup> LEDER, Mimi. *A corrente do Bem*. [Filme-vídeo]. LEDER, Mimi. EUA, Warner Bros, 2000. 1h55min; color.som.

cada aula tem uma hora de duração, ela não conseguiu exibir o filme sem interrompê-lo. Até o 3º horário, cada turma viu uma parte. No horário do recreio, ela negociou com os outros professores a liberação das três turmas para que juntas pudessem ver a parte final do filme no quarto horário.

O resultado, porém, não agradou à professora. A turma que chegou à sala de vídeo no 3º horário, depois do recreio, estava agitada, os alunos chegaram suados e falaram alto. Foi necessário que a professora agisse no sentido de acalmá-los. Mas, a situação piorou quando as três turmas se juntaram. Por mais que a sala de vídeo fosse confortável e bem estruturada, não era suficiente para o número de alunos. A professora ficou, então, muito chateada e concluiu que seu trabalho tinha sido em vão.

No dia 27 de agosto, ao retornar às turmas, a professora ignorou completamente o trabalho que vinha desenvolvendo e pediu aos alunos que abrissem o livro de Português na página 42 e fizessem o exercício nº 3. Visivelmente abatida, Jane afirmou: “Vocês vão ter aula de Português de verdade”. Disse, ainda que, quando eles apreendessem a se comportarem, ela voltaria com as atividades diferenciadas. Antes de os alunos iniciarem a atividade, a professora introduziu algumas questões e contavam com as respostas dos alunos: “Que é folclore?” “E lenda?” “Dê exemplos.” “Esta não é uma lenda urbana?” Um aluno disse que a “Lenda do Curupira” era mentira, porque senão ninguém desmataria a Amazônia. Ela repassou a questão para a turma que conseguiu explicar ao colega o conceito de “lenda”. Os alunos participaram positivamente. Além de demonstrar o domínio de vários conceitos, conseguiram relacionar com alguns aspectos históricos, como identificar que os indígenas viviam no território brasileiro antes da chegada dos portugueses africanos. Jane, depois do debate, orientou a turma a fazer uma pesquisa sobre folclore. À medida que a primeira turma se envolveu com a aula, a professora foi recuperando seu ânimo e, no final, fez uma proposta: “Vamos fazer um lanche coletivo”. Com a ajuda dos alunos, fizeram uma lista com algumas comidas tradicionais, como bolo de fubá, pão de queijo, biscoito de polvilho. Lembrou que ninguém era obrigado a trazer o lanche. Os alunos ficaram empolgados, provocando excesso de conversas e um pouco de irritação da professora, que tinha dificuldades para concluir o combinado. Ela explicou que o lanche e a pesquisa iriam possibilitar o encerramento do assunto sobre o folclore. A proposta de aula que desenvolveu na primeira turma foi desenvolvida também nas outras duas. Assim, as três turmas do final do 2º ciclo encerram a jornada com uma pesquisa e um lanche coletivo planejado.

Na aula seguinte, fui para a sala 11, onde estava a turma 503. Quando lá cheguei, os alunos estavam agitados com seus lanches: bolos, broas, biscoitos, pães recheados, pães com

cobertura e até salgadinhos industrializados. A professora pediu aos alunos que colocassem os lanches na sua mesa, perguntou sobre a pesquisa e, durante um bom tempo, mudou vários alunos de lugar, procurando diminuir a conversa entre eles. Depois, Jane solicitou a participação oral dos alunos. Eles apresentaram parlendas, ditados populares, trava-línguas, cantigas de ninar e de rodas. A grande dificuldade da professora era administrar a ansiedade dos alunos para falar e a impaciência para ouvir. Ao faltar 15 minutos para o término da aula, iniciou a partilha do lanche que prosseguiu até o horário do recreio.

A proposta, o envolvimento e a ansiedade por participar das leituras e do lanche se repetiram nas outras turmas. Em uma delas, a aluna Cláudia brincou com a professora Jane a respeito da atividade. A aluna olhou para mim e disse: “Eu brinco com ela porque ela é muito gente boa.” Em seguida, Cláudia se levantou, foi ao quadro, desenhou um coração e escreveu dentro: “Jane. Te Amamos!!! Bjs.”

A professora Jane me revelou que tentava “fazer a diferença” para os seus alunos e que reconhecia que suas vidas eram sofridas. Por isso, ela procurava desenvolver uma prática que fosse rica, diferenciada. Mesmo achando que tinha retrocedido para uma prática mais tradicional de sala de aula, por avaliar que seu projeto sobre valores havia fracassado, a professora, ainda assim, manteve a perspectiva do diálogo e da busca de uma aula rica, promotora de sentidos e significados.

### **As aulas do professor Felipe – História – 3º Ciclo**

O jovem professor Felipe é docente na RME-BH desde 2002. As minhas primeiras conversas com o professor se iniciaram no final do mês de abril de 2009. Nessa oportunidade ele narrou sobre seu trabalho a campo em Ouro Preto com duas turmas do meio do 3º ciclo (antigas 7ª séries). No dia 23, quinta-feira, ele foi com 30 alunos; no dia 24, com 29 alunos. O grupo, professor e alunos, saiu de Belo Horizonte às 13h, chegou a Ouro Preto às 14h30, fez as visitas até às 17h, retornou às 17h20 e chegou a Belo Horizonte às 19h20. Segundo o professor foram dois dias muito “puxados”. Mas ele disse que não tinha como ser de outra maneira.

Além de ter sido muito cansativo para o professor, o tempo foi insuficiente para se visitar os vários pontos históricos e turísticos da antiga capital mineira. O grupo conseguiu visitar apenas os museus da Inconfidência e do Aleijadinho, as igrejas de São Francisco e Nossa Senhora do Carmo. Lugares de interesse histórico como a Casa dos Contos e a mina subterrânea, ou de interesse dos alunos, como os passeios no Horto Florestal, na Praça Tiradentes e na feirinha de artigos de pedra sabão, por exemplos, ficaram fora do roteiro. O relato do professor Felipe demonstra bem o quanto os docentes estão desarticulados e

solitários nos seus trabalhos e projetos dentro das escolas. As propostas mais significativas para serem colocadas em prática dependem muito do esforço individual e da boa vontade do professor. Tal situação acarreta prejuízos à formação integral dos alunos.

Nos meses subsequentes, mantive o contato com o professor. Em agosto, marcamos um dia para a observação de sua aula.

No dia primeiro de setembro, observei, então, a aula do professor Felipe numa turma do final do 3º ciclo. O professor desenvolveu uma atividade que ele denominou de “Correção de Prova Mútua”, sobre a Era Vargas. Em uma aula anterior, o professor havia dividido a turma em grupos e cada grupo recebeu a prova com um conjunto de questões. No dia da observação, cada grupo recebeu a prova de outro grupo para corrigir.

O tema sobre a Era Vargas foi trabalhado da seguinte forma: 1) primeiro dia: com o objetivo de provocar uma leitura prévia do tema, o professor solicitou aos alunos que desenvolvesse uma atividade chamada por ele de “Diagrama com definições”. Felipe colocou no quadro o título da matéria na posição vertical; os alunos precisaram ler a matéria para recolher do texto palavras que comporia o diagrama, formou um desenho parecido com o das palavras cruzadas; depois disso, os alunos retiraram do texto o conceito ou uma informação sobre cada uma das palavras que compunha o diagrama; 2) segundo dia: por meio de uma exposição dialogada, o professor fez uma correção coletiva do “diagrama com definições”; 3) terceiro e quarto dia: os alunos foram orientados a formular questões sobre o tema para compor a “prova mútua”. O professor levou as questões para revisar em casa e formular a prova; 4) no quinto e sexto dia: os grupos de alunos responderam a dez questões (abertas e de múltiplas escolhas); 5) no sétimo dia: o professor entregou a cada grupo a prova de outro grupo para ser corrigida. Ao final da aula, o professor fez uma conferência para verificar se as correções foram feitas com responsabilidade e, como estava em acordo, ele validou o resultado, que ajudou a compor o resultado que foi registrado no Boletim. Para o professor, habitualmente, ele trabalha com o “diagrama” e com a “prova mútua” uma vez por ano. Essa experiência é aplicada somente nas turmas de meio e final do 3º Ciclo (antigas 7ª e 8ª séries). As turmas do início do ciclo, segundo ele, não tem maturidade para esse tipo de trabalho.

Nesse dia, o professor Felipe só teve mais uma aula, no 4º horário com uma turma do início do ciclo. A aula foi uma exibição do filme “Apocalypto”<sup>70</sup>, realizado por Mel Gibson (2006), que narra uma história que se passa em Iucatã (civilização maia), antes da chegada dos espanhóis. O objetivo do professor era dar continuidade ao seu trabalho sobre os povos

---

<sup>70</sup> GIBSON, Mel. *Apocalypto*. [Filme-vídeo]. GIBSON, Mel. EUA, Fox Filmes. 2006. 130 min. Color. Som.



pré-colombianos. A professora Janice, que iniciou a exibição no 3º horário, achou o filme muito violento. Felipe, preocupado quanto à pertinência de se passar o filme para uma turma de 12 anos, pediu para que eu o visse e depois opinasse a respeito. Durante a exibição, o professor deu várias explicações sobre as cenas; geralmente, essas explicações eram solicitadas pelos alunos. Certo momento, o professor se aproximou e disse que não gostava de usar a repreensão como estratégia para garantir a disciplina e o interesse dos alunos pela matéria. Ele disse que gosta de seduzir os alunos com amizade, falando da importância do compromisso com os estudos. Ele alegou que “alguns alunos fazem as atividades porque eu pedi e não para adquirir conhecimento.” Observamos que os alunos demonstravam ter muito carinho e respeito pelo professor. Vários pareciam desinteressados pelo filme, que é demasiadamente longo, dura mais de duas horas e, realmente, apresenta cenas de muita violência, com riqueza de detalhes, como é comum nos filmes de Gibson; porém se mantiveram bem comportados durante todo o tempo em que estiveram na sala de vídeo.

Outro fato que nos chamou atenção é que o professor parecia saber pouco do filme, não só quando a professora Janice chamou sua atenção para a questão da violência, mas principalmente quando ele respondia aos alunos seus questionamentos, sem criticar o conteúdo das cenas e sua veracidade histórica.

No dia 14 de setembro, o professor Felipe, no 2º horário, estava com uma turma do meio do ciclo e orientou aos alunos uma atividade sobre a Real Biblioteca. Enquanto os alunos faziam o exercício, ele dava visto nos cadernos. O seu objetivo era fechar o conceito do 2º trimestre. As atividades no caderno eram um dos componentes que definiam o conceito do período. Ou outros componentes eram uma prova tradicional, a “prova mútua”, e a prova interdisciplinar. Para avaliar as 17 atividades do caderno, ele usou a seguinte tabela: conceito “A” = 17 atividades; “B” = 14 a 16 atividades; “C” = menos de 14 atividades. O professor evita avaliar as atividades do caderno com os conceitos “D” e “E”, pois não acha justo. Ele alega que geralmente o aluno faz, participa, embora nem sempre consiga fazer o registro adequadamente no caderno. Felipe disse que alguns colegas “dá a nota e transforma em conceitos”, de acordo com uma tabela definida pela Smed. Ele prefere trabalhar diretamente com o conceito, sem a nota, pois entende que a quantificação dos resultados não possibilita um olhar mais atento para a qualidade da produção dos alunos. Afirmou que: “Às vezes o aluno faz menos, mas faz bem feito, é capaz, ou está melhorando e a nota não consegue perceber isso.”

Antes de lançar o conceito do trimestre, o professor chamou cada aluno, mostrou o conceito de cada avaliação e, diante do aluno, consolidou o resultado depois de ouvir sua

opinião. Houve um caso em que o aluno ficou com um “D”, dois “B” e um “C”. O professor perguntou ao adolescente qual deveria ser o resultado dele. O aluno disse “C”, mas o professor anotou “B” e justificou: “Você melhorou bastante em relação ao primeiro trimestre. Se você continuar assim, no terceiro pode ficar com ‘A’”. O menino voltou satisfeito para a carteira. O professor Felipe disse: “Se eu for trabalhar com nota e se eu for rigoroso com este critério, eu perco a possibilidade do diálogo”. Ele me disse que se inspira numa experiência que teve numa outra escola da RME-BH, onde, a cada semestre, a escola organizava um tipo diferente de Conselho de Classe, que permitia a participação dos alunos e promovia a autoavaliação.

Houve outro caso em que o aluno havia ficado com três “B” e um “A” e queria “A” como resultado do trimestre. O professor problematizou e o aluno concordou que teria de ser um “B”.

Felipe é um professor reflexivo e participativo, bem articulado com os vários sujeitos da escola e se preocupava em contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e, por isso, defendia que a escola, por meio de seus docentes, deveria ter um trabalho mais coletivo<sup>71</sup>. Ele alegou que o trabalho docente na Emag se caracterizava pelo isolamento, quando deveria ser o contrário porque cada um tem o que aprender com o outro. O isolamento se dava porque seus colegas se divergiam muito sobre o que é educar, todavia, entendia que predominava na escola uma concepção mais tradicional.

Aquela educação... eu não gosto de rotular as coisas, não. Mas, é uma educação ainda que é o reflexo daquela escola é... determinada a colocar o aluno no seu lugar, limitado, disciplinado, sem o colocar o que pensa e o que fala... sem falar o que acredita. Ainda tem essa predominância, das pessoas que acham que elas são as donas da verdade. Então, as outras verdades que são, que estão presentes ali, eles não comungam, não. Então, isso é o professor com o aluno. Eu vejo muito isso ainda n[a Emag]. Quer dizer: o professor, aqui, e o aluno, lá.

Felipe afirmou que, no passado, procurou participar de um grupo de professores que queriam mudar essa situação elaborando um projeto político-pedagógico da escola.

---

<sup>71</sup> No final de 2010, depois de se destacar na escola, foi convidado pela Smed a compor a equipe de gestores da Escola Integrada.

Agora, divergências políticas todo mundo tem. Isso não impede nada. Aí sim, deveria ter tempo para conversar e atingir um ponto comum entre as partes. Agora, teve um momento que foi em 2008 [...] Naqueles sábados remunerados, nós pegamos para fazer isso. Vamos pegar isso. Acho que é a maior demanda que a gente tem. Então, eu até puxei um pouco essa questão lá. Com outros colegas. Aí nós começamos. Dividimos aí... que é um projeto político-pedagógico? Fizemos esta divisão. De objetivos... setorizando ali o que se devia fazer do projeto político-pedagógico e dividimos as tarefas... tal, tal, tal. O que a gente quer pra escola? O que a gente... qual escola a gente deseja? Essas coisas assim. Então, os grupos foram trabalhando esse tipo de coisa. E aí a gente registrou. Deixamos a coisa assim, tal. Um dos colegas ia fazer a digitação, mas aí a coisa se perdeu. Depois do fim dessas reuniões, não mais fizemos esse contato. [...] Nós não retomamos o que a gente fez. Então, tá lá, guardado. Mas foi um início interessante. Porque daí, com essas propostas colocadas, a gente ia bolar uma assembleia para comungar isso pra todo mundo. Né? Comunidade escolar e tal. E aí tendo inclusive o exemplo do [da Escola Municipal Professor] Tabajara [Pedroso]. Né? Foi pra mim um exemplo muito legal. Que é fazer um projeto e atualizar... atualizá-lo, né? Ano a ano e tal. De dois em dois anos, né?

Apesar de reconhecer a seriedade e a competência dos professores da sua escola, professor Felipe disse que não é fácil romper com essa lógica de ensino, que isola cada um na sua sala de aula, com os conteúdos da sua disciplina. Ele alega ainda que a estrutura física da escola é toda coerente com a lógica de ensino mais tradicional e destacou o número de aluno por sala, principalmente quando se leva em conta o tamanho das salas na Emag.

No geral, se for ver o trabalho, a lida de cada um dos professores, é difícil ver um rompendo com isso. Romper com essa escola pragmática. Ela ainda existe. Ela ainda é forte. Fechada nos conteúdos... fechadinha.

### **Aula do professor Erasmo – Ciências – 3º Ciclo**

Erasmo é professor da RME-BH desde 1992, possui dois cargos e já exerceu a função de diretor por dois mandatos na outra escola onde trabalha. Os alunos afirmam que ele é muito tranquilo, nunca fica bravo e, por isso, há sempre aqueles que abusam e fazem bagunça na sua aula.

No dia 26 de novembro de 2009, observei sua aula numa turma do início do 3º ciclo, que tinha 26 alunos presentes. Erasmo retomou o conteúdo da aula anterior sobre os vertebrados: anfíbios, répteis, aves e mamíferos. O professor lembrou o tema e os alunos deram retorno sobre cada um dos vertebrados. Depois o professor citou os vertebrados e os alunos apresentaram as respectivas características. Em seguida, ele indicou exercícios do livro. O envolvimento dos alunos variou. Alguns participaram ativamente; outros ficaram calados, acompanharam pelo livro; vários, só ouviram. Uns 3 ou 4 alunos se mantiveram aparentemente alheios ao que se passava em sala de aula. Entre os alunos que mais se envolveram com a primeira parte da aula, predominaram as meninas e os alunos dentro da faixa-etária (nascidos em 1996 e 1997). Durante o desenvolvimento dos exercícios do livro, os mais velhos conversavam e brincavam, deixaram os mais novos atraídos pelas suas brincadeiras; vários deixaram de fazer os exercícios. Gustavo, nascido em novembro de 1995, por exemplo, ouviu música no celular durante toda a aula, não fez os exercícios e nem prestou atenção na exposição dialogada que o professor fez no início da aula.

A aula foi interrompida por duas vezes. Primeiro foi o coordenador Fred, que queria ouvir alguns alunos para fechar a avaliação sobre o trabalho do Jardim Zoológico. Isso deixou algumas alunas inquietas. Erasmo, pacientemente, foi até as carteiras dos alunos, ouviu suas dúvidas e os orientou individualmente. Quando algum aluno se levantava da carteira, o professor se aproximava, colocava a mão no ombro do aluno, olhava nos olhos e perguntava por que ele estava de pé. Depois de ouvir, orientava-o para se sentar.

Logo depois, a diretora também interrompeu a aula. Ela solicitou ao professor que fosse ao estacionamento tirar o carro para que ela pudesse sair com o seu. Nesse ínterim, a turma ficou apenas comigo e manteve o mesmo nível de comportamento. Quem fazia as atividades, continuou, e quem não, também ficou sem fazê-las.

Erasmo não é um professor disciplinador, tem um perfil do diálogo. A suas intervenções em relação ao comportamento dos alunos são sempre pontuais e buscam sempre aqueles alunos que ele pensa que podem melhorar e tem potencial para aprender. Os outros, geralmente os adolescentes com mais idade, que conversam e brincam em sua aula, suas intervenções visam apenas conter os ânimos de modo que não atrapalhem os demais alunos. Seu tom de voz é sempre baixo, as intervenções são sempre na carteira, individualmente, voltadas para as questões que os alunos apresentam. Ele afirma que para atender aos alunos e orientá-los no sentido de vencer suas dificuldades, seria necessário um número menor de alunos por sala.

Eu acho assim, pelo tamanho de cada sala de aula, eu acho que deveria ser menor, pelo número de alunos. [...] Mesmo que as salas fossem maiores, eu acho o seguinte, o número de alunos é que te complica. [...] Precisa ter uma atenção um pouco mais de perto, os alunos, e acaba que a gente não consegue fazer isso. Nós temos o laboratório de Ciências. Quando comecei aqui no [Emag], não tinha um laboratório de Ciências. E não tinha como substituir por outra sala. As pessoas nunca deram muita importância para essa questão de laboratório. Aí com o tempo, acho que no final dessa direção [da gestão anterior à atual], aí começou a ser construído um laboratório. Mas teve que esperar, os mobiliários, os banquinhos pros alunos. E o laboratório é montado fisicamente. Mas não tem tudo assim... que a gente precisa pra trabalhar num laboratório. E eu encontro dificuldades também com o número de alunos pra levar para o laboratório. É preciso de um número bem menor pra conseguir trabalhar.

Professor Erasmo narra a sua dificuldade e a dos alunos em algumas turmas maiores, em função do pouco espaço para locomoção e a falta de ângulo para os alunos avistarem o quadro de giz.

Tem sala que tem 33, que chega até os 35, que é o da legislação do 3º ciclo [Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte]. [...] A sala é pequena. É difícil pra transitar nos meios dos alunos pra dar assistência e, muitas vezes, pro controle da disciplina. [...] Abarrotado que eu digo, é no sentido de muito cheio. Aí dificulta essas coisas. Podia aproximar dos alunos... [...] Os alunos ficam muito próximos do quadro. [...] A disposição das carteiras na sala, é de um jeito que os alunos nas laterais e não ficam com um ângulo muito bom para visualizar o quadro. E aí, acaba que os alunos ficam com dificuldades, acabam se dispersando, não conseguem ficar atentos. Tem dificuldade pra enxergar no quadro, aí acaba se dispersando com outras coisas. Ele tem que virar de lado pra enxergar o quadro e aí acaba chamando a atenção do colega do lado, começa a conversar.

Além da falta de espaço, Erasmo chama atenção para outro aspecto, que é o da substituição do professor faltoso, que dificulta o desenvolvimento do trabalho dos docentes. Ele traz aqui outro ponto de vista que, de certa forma, justifica porque professores pressionam para que o coordenador assuma a responsabilidade de substituição.

Eu penso o seguinte: o tempo, essas quatro horas que a gente tem... chamada de Acpate, seria suficiente pra gente tá trabalhando, o que a gente precisa, fora da sala de aula. Só, que normalmente, a gente não consegue. Porque sempre tem substituição, falta de professor. E a gente acaba comprometendo esse tempo. Esse tempo é suficiente, mas bem no limite. Não é um tempo sobrando. Então, se você tira uma hora, já compromete. Ultimamente, eu tenho tido costume de levar muita coisa pra casa, pra fazer, não. Antigamente, eu levava. Atualmente, eu não levo muita coisa, não. Aí, acaba ficando na correria, pra fazer... muita coisa pra fazer, pra realizar as coisas. [...] Porque, às vezes, ele é usado para substituição.

Outro obstáculo para desenvolver um bom trabalho na escola diz respeito à falta de articulação entre os docentes. Ele diz que: “A gente não tem mais este tempo pedagógico. [...] As pessoas se encontravam, se reuniam, [...] planejavam as coisas da escola. Um momento que não existe mais.” Esse tempo pedagógico que não existe mais, mencionado no capítulo 2, deste trabalho, refere-se aos 20 dias escolares que foram transformados em dias letivos em 1996, com a promulgação da nova LDBEN, e a polêmica prática de dispensar os alunos mais cedo nas sextas-feiras, quando os professores faziam planejamento coletivo, e que vigorou nas escolas da RME-BH entre os anos de 1998 e 2005,

Depois disso, as escolas e a Smed criaram fórmulas alternativas; todas foram alvo de polêmicas e nenhuma com o mesmo potencial das experiências do tempo em que antecedeu e em que esteve em vigor a Escola Plural. Após 2005, a Smed-BH autorizou as escolas a fazerem reuniões extras, para além do previsto no calendário escolar. Os professores que participassem das reuniões e nem tivessem nenhuma falta ou Licença Médica receberia uma gratificação de cem reais. As adesões dessa prática foram insuficientes para atender às necessidades do ensino.

A prática que tem sido mais utilizada atualmente consiste na contratação de agentes culturais que assumem as turmas para que os professores possam se reunir. Habitualmente as reuniões duram duas horas e ocorrem uma vez por mês. Além de ser um tempo pequeno diante das demandas, de se priorizar as que são apresentadas pela Smed-BH, em boa parte das escolas, os recursos para a contratação dos agentes culturais esgotam bem antes do final do ano.

Três escolas da RME-BH, na época em que a Escola Plural ainda estava em vigor, chegaram a desenvolver uma prática que parecia promissora, que era a de oferecer o ACPATE aos professores no contraturno, no mesmo dia e horário. Semanalmente, os coletivos se reuniam, então, e garantiam momentos individualizados e de grupo. Em uma das

escolas – onde as reuniões pedagógicas foram instituídas sem muita discussão, mais pela vontade do diretor e de uma minoria que o apoiava – os encontros foram alvo de muita crítica, porque boa parte dos docentes se recusava a participar. Mas, nas outras duas, a participação era da quase totalidade dos professores, que resistiram quando a Smed resolveu pôr fim nesses projetos de formação em serviço. Na Escola Municipal Professor Tabajara Pedroso, por exemplo, a ordem para suprimir as reuniões ocorreu no final do ano 2008. Porém a escola conseguiu segurar as reuniões por todo o ano de 2009.

Com o fim do investimento no planejamento coletivo e no aprofundamento das questões que surgem no cotidiano escolar, muitos docentes, inclusive os mais experientes, como Erasmo, por exemplo, ficaram confusos e não conseguem conciliar as demandas.

Eu gosto muito de dar aula. Mas eu gosto de dar aula com a contrapartida, né? O aluno ter interesse e querer aquilo que está no programa. Só que, nem sempre, o que está no programa é de interesse do aluno. Eu fico questionando: Será que... será que seria isso mesmo? Será que seria mais adequado seguir o interesse do aluno, mesmo? [...] Eu não consegui ajustar ainda [...], nos últimos tempos, o que eu faço direito. Se... é seguir mais o que eu acho que o aluno precisa ou seguir o que é do interesse do aluno. [...] Sinto falta de conversar [...] Sinto impotente... que não vou conseguir chegar em algum lugar plausível.

### **Aula da professora Lana – Língua Portuguesa – 3º ciclo**

Professora Lana divide seu tempo na escola em duas partes. Ela é responsável pelo Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) junto aos alunos do 3º Ciclo da tarde – atendidos no turno da manhã – e leciona Língua Portuguesa para as turmas do final do 3º ciclo da manhã.

Lana, que é professora alfabetizadora da RME-BH desde 1994, tem experiência em direção de escola, afirma que seu trabalho docente parte sempre da condição de sujeito do aluno, da sua realidade social e do desejo de ajudá-lo a ter uma vida melhor.

A nossas conversas se iniciaram em abril de 2009. Além de observar uma das suas aulas numa turma do final do ciclo, acompanhei sistematicamente seu trabalho no PIP. O modo como ela se relacionava com os alunos, a confiança que eles depositavam nela, a troca de carinho, a liberdade recíproca entre professora e alunos para falar dos mais diversos assuntos era algo bem diferenciado do que normalmente se vê na escola.

No dia 9 de dezembro, observei, então, sua aula numa turma do final do 3º ciclo. A atividade dos alunos nesse dia era produzir um envelope estilizado, pessoal, que seria afixado num mural em azulejo na sala de aula para receber correspondências dos colegas. A professora iria utilizar mais algumas aulas com a produção das mensagens dos alunos e sua correção.

Os alunos se envolveram bastante com a tarefa, tinham liberdade para se locomoverem na sala, falarem entre si e trocarem impressões e fazerem sugestões aos colegas de material, cor, etc. Apenas dois alunos pareciam deslocados. A Carla apenas dobrou a folha de papel ofício e ficou olhando para os colegas. Vinícius estava com o caderno e o livro abertos fazendo atividade de outra disciplina. Lana saiu e deixou os alunos a sós por uns 20 minutos. Eles continuaram no mesmo ritmo. Quando voltou, ela identificou os dois alunos que não participavam da atividade. Colocou-os para trabalhar. A professora comentou comigo que o ritmo do Vinícius é bem lento. Disse: “Se o ônibus estiver saindo agora, ele estará em casa trocando de roupa.” Ao bater o sinal, os alunos se mantiveram em sala, dando continuidade à atividade. Fato raro, normalmente, 5, 10 minutos antes do sinal, eles já estão se preparando para o final da aula, guardando material na mochila ou trocando com o da próxima aula.

Lana alega que a maioria dos alunos participava de forma satisfatória de suas aulas, mesmo quando a atividade desenvolvida em sala não era prática, mas teórica. Ela apresentava a seguinte justificativa:

Eu trabalho o conteúdo no contexto. Não adianta, por exemplo, eu ensinar oração subordinada se o menino não sabe ainda nem construir uma oração. Primeiro eu trabalho a construção da frase. Aí eu jogo no contexto. Com a história de vida deles. Pra trabalhar a gramática dentro do texto que tem significado pra eles. Quando eu aprendi a ler e escrever, com “Barquinho Amarelo”, com “Ivo Viu a Uva”. E agora não tem sentido. Como é que eu vou ensinar pra criança que o Ivo viu a uva? E daí? Então eu trabalho voltado para a situação de vida deles. Com assuntos que têm a ver com a vida deles.

Na opinião da professora, a escola perdeu muitas oportunidades de articular melhor o trabalho docente e de organizar o ensino a partir das demandas do aluno. Ela deu o seguinte exemplo relacionado à Copa do mundo:



Hoje um aluno do primeiro grupo me perguntou assim: ‘Professora! Tomara que os jogos sejam todos de tarde’. Eu falei assim: ‘Por quê?’ Fui até o Igor. ‘Ah, porque eu quero ficar em casa assistindo a Copa’. Não era a hora então de trazer uma televisão pra nossa sala de aula? Assistirmos juntos. E construir um texto em cima daquilo. É nesse campo que eu trabalho. É nesse campo. Construir a partir de coisa que tem significado pra eles. Senão não justifica. [...] Eu trouxe hoje um projeto, né, sobre a Copa pra escola. E aí vou apresentar para os coordenadores e vou passar para os professores. Se eles aceitarem direitinho, a gente pode fazer um trabalho de equipe. Bem interdisciplinar e colocar os alunos pra assistir. Senão eles vão ficar em casa ou na rua.

Lana, tal como outros professores da Emag, disse que queria fazer a diferença na vida do aluno, quer que ele aprenda e, por isso, procurava fazer algo inovador, mesmo que seja algo que as pessoas possam considerar bastante simples.

[...] Eu acho muito bacana, igual aquele menino, o Robson, né? “Oh, professora, eu vou parar de estudar porque eu não estou dando conta”. Onde você não está dando conta? Isso, eu só pedi para ele fazer um texto com tema a Copa de Futebol, a nossa Copa Mundial, da África do Sul, de 2010. Ele não deu conta. Por causa disso precisa parar de estudar? De jeito nenhum. Vem cá! Vamos sentar nós dois? E ele tem vergonha de ler pros outros. Ele se sente totalmente incompetente. Né! Aí eu falei com ele: não, vem cá nós dois. Aí eu sentei com ele sozinha, fora do horário dos meninos e fomos construindo o texto. Aí ele viu que era capaz. Quer dizer: de sujeitado ele vai passar para sujeito. A partir dali, tenho certeza ele vai querer construir outros textos. Não vou deixar esse menino cair por terra. Eu gosto muito de fazer a diferença, sabe! À vezes eu me sinto boba! Idiota, diante de um grupão. Mas, se eu conseguir fazer a diferença para alguns meninos, pra mim, tá ótimo. Porque trabalhar com os bons é fácil. Difícil é trabalhar com esses pequeninhos...

Assim como os demais colegas, o esforço da professora era um esforço que não se articulava com o trabalho dos seus colegas. Nessa hora, falta tempo de planejamento coletivo e a liberação do coordenador para de fato coordenar as ações pedagógicas na escola.

Elas acabam tendo de fazer de tudo um pouco. Num... por exemplo, hoje, excepcionalmente. Faltaram quatro professores. Dois estão em excursão. Então elas ficam... muito cobradas, lá na área de coordenação, né. Acaba que eu fico isolada,

mesmo. [...] Eu passo pra elas, eu converso. Eu explico. Vamos fazer? Vamos. Mas depois elas acabam tendo outras funções e eu acabo tendo que seguir o projeto sozinha. Não posso contar muito com elas. Sempre que eu vou lá e peço ajuda, elas estão prontas para ajudar. Mas passou aquele momento ali, elas já têm outras atribuições. Aí vira aquela bolinha de neve.

### **Aula da professora Cida – Língua Portuguesa – 3º ciclo**

Cida é professora há 22 anos, 14 deles na Emag. Na época do trabalho a campo, ela atuava nas turmas de início e meio do 3º ciclo. Ela era tida pelos alunos como uma professora séria até quando brinca. Além de ministrar as aulas de Língua Portuguesa, foi coordenadora do 3º ciclo por 6 anos.

A observação de sua aula se deu no dia 11 de março de 2010, numa turma de meio do ciclo. Nesse dia, ela tinha marcado uma avaliação com a turma, mas optou por remarcá-la. A turma ficou contente com a notícia. Cida apresentou então o planejamento da aula, que trataria da ditadura da moda com o objetivo de debater com os alunos a questão da anorexia e da bulimia. A professora formou uma grande roda e orientou os alunos que sentassem em dupla com os livros abertos. A turma levou um tempo para se organizar, provocaram uma pequena agitação. A professora se sentiu acomodada e ameaçou soprar um apito. Os alunos temeram o som do instrumento e, rapidamente, retomaram a ordem.

Cida orientou a leitura e atribui a cada aluno a responsabilidade de ler um parágrafo em voz alta. Alguns leram com bastante desenvoltura, outros nem tanto. A maior parte prestava atenção na leitura dos colegas; poucos ficaram dispersos; raros conversaram durante a leitura. No corredor, os meninos da Escola Integrada aguardavam a sala de vídeo abrir. Eles conversam alto, mas a professora e a turma não se incomodaram. Eu tive dificuldade para acompanhar a leitura, talvez por estar bem perto da janela próxima ao corredor. À medida que a leitura fluía, a dispersão dos alunos dentro da sala de aula aumentava. Ao final da leitura, a professora perguntou se era possível conceituar anorexia e bulimia. Uma aluna respondeu corretamente o que era bulimia. A professora fez um comentário e perguntou: “E anorexia?” Outra aluna respondeu também corretamente. A professora fez um novo comentário. Uma aluna, em seguida, fez um pequeno relato sobre a morte de uma tia vítima da anorexia. A professora passou à turma, então, alguns dados que ela havia pesquisado. Outra aluna apresentou um caso. Mais dados. Mais alunos dispersos. O barulho no corredor continuava. Dois alunos faziam atividades de outra disciplina. A professora os orientou a fechar o

caderno. Já haviam se passado 35 minutos do início da aula. Mais dados foram colocados pela professora. O sinal do início do recreio do 2º ciclo tocou, os alunos ficaram mais dispersos. Mais dados foram apresentados pela professora, dessa vez sobre a adolescência. Cida falou ainda sobre o perigo das dietas. Os alunos estavam cada vez mais dispersos. A professora soprou o apito. A turma retomou a disciplina.

Cida ensinou aos alunos a calcularem o índice de massa corporal ( $IMC = \text{peso}/\text{altura}^2$ ). Cada aluno deveria calcular o próprio IMC. Vários meninos não fizeram a atividade. Alguns nem sabiam a própria estatura e peso. A maioria se envolveu, principalmente as meninas. Ao final da aula, a professora passou um “para casa”: calcular o IMC das pessoas da família. Quatro alunos passaram toda a aula sem fazer nada.

A aula da professora Cida, apesar da mudança de atividade na última hora, devido a minha presença em sala, não foi algo improvisado. Percebe-se pelo desenvolvimento da aula que a professora realizou um planejamento prévio e trouxe dados que extrapolaram o conteúdo do livro didático. O tema abordado tinha relevância. Poderia dizer que a anorexia e a bulimia afetam mais adolescentes da classe média, porém os relatos de duas alunas revelam que essas doenças ocorrem também entre adolescentes e jovens das camadas populares. A ideologia do corpo perfeito, o sonho de ser modelo não se restringe hoje a essa ou aquela classe social.

Mais tarde, Cida me revelou que essa questão foi tratada em sala porque percebeu que algumas adolescentes demonstravam ser excessivamente “vaidosas”, preocupadas mais com a beleza e menos com a saúde.

Verifiquei, porém, que a disposição das carteiras não favoreceu muito o debate. Os alunos ficaram perfilados, distribuídos em 5 filas quando o mais adequado seria formar um círculo, de modo que cada um pudesse ver todos os outros. Mas, o tamanho e o formato da sala não permitia. E também não existia outro espaço adequado na escola. Segundo a professora Cida, nas escolas só se pensam em sala de aula.

É, nós não temos um espaço adequado para determinadas atividades, porque quando se... quando foi construído uma sala de artes, por exemplo, essa sala passou a ser usada como sala de aula. Nós tínhamos um laboratório de ciências que passou a ser utilizado como sala de aula. Então foi necessário fazer reforma para que fosse feita uma nova sala de artes, um novo laboratório. Eu acho que sempre prioriza a questão: este espaço tem que ser preservado para a sala de aula. Então. Você pode observar que o recreio tem que ser separado porque o pátio não comporta todos os alunos;

tem o problema de faixa etária, também. Eu acho que falta sim um vestiário para os meninos, né? Eu acho o espaço pequeno.

A professora informa que, para construir salas de aula, outros espaços importantes e necessários para a prática de outras ações de ensino foram desmanchados.

[...] nós perdemos um teatro de arena. Poucos professores utilizavam, mas de vez em quando eu gostava de estar ali, um espaço que os alunos podiam apresentar um teatro ou um bate papo mais informal. E nós ficamos sem este espaço. Muitas pessoas falaram assim: Ah! É um espaço que é pouco usado e tudo, mas eu sinto falta dele. Ele ficava aqui atrás da biblioteca e foram construídas duas salas, na verdade é a sala de artes e a sala de cima também. [...] Sempre a sala de aula... A gente vê muito aqui é construção, né? É cimento. Então, eu acho que falta um pouco de verde, um pouco de espaço, que eu vejo que existe em algumas outras escolas que eu trabalhei, né?

Observa-se que o espaço físico da escola já condiciona uma concepção de ensino tradicional do tipo bancária (FREIRE, 2007) que visa a informação e a transmissão dos conteúdos das disciplinas. Entretanto, esse condicionamento é mais difícil de ser superado porque outros aspectos corroboram a estrutura que nega aos docentes e aos alunos sua condição de sujeito.

Bom, com relação às políticas da prefeitura. Eu acho que eles estão um pouco perdidos e isso repercute aqui na escola. Por quê? Porque há mudanças constantes. Todos os anos você vê alguma coisa nova surgindo e isso não é discutido dentro da escola, porque a gente não tem mais esse espaço. As coisas já vêm prontas e nós temos que segui-las, nós temos que obedecer as decisões, nós temos que obedecer aquilo que já vem pronto pra gente. E se é algo viável... a gente não tem muita autonomia.

Os docentes tentam reagir e construir outras possibilidades, mas relatam sempre dificuldades para alcançar tais objetivos.

A escola não tinha um projeto político-pedagógico, até pouco tempo. Ele ainda está sendo construído, não temos uma coisa ainda pronta. Agora, com relação aos projetos, especificamente do 3º ciclo, eles são organizados juntos com a coordenação na medida em que há uma brecha no tempo, né? E muitas vezes as ideias são muito boas, a gente começa um projeto, mas a gente não consegue dar continuidade justamente porque não temos tempo para discutir, para avaliar e esses projetos ficam soltos. Às vezes, esses projetos são propostos pelos grupos, são executados por um ou dois professores ou, então, o projeto que é discutido para ser implementado em um determinado tempo leva um tempo maior justamente porque não temos tempos para discutir, reorganizar, reformular, justamente porque não há essa possibilidade. O professor agora somente em sala de aula.

### **Aula da professora Maria – Matemática – 3º ciclo**

No mesmo dia, depois de observar a aula da professora Cida, dirigi-me à sala de aula da professora Maria para observar sua aula de Matemática. Era uma turma do meio do ciclo, de alunos com idade em torno de 13 anos.

A professora, depois de me apresentar formalmente à turma, iniciou sua aula que se consistia em fazer correção de atividades. Maria indicou um aluno que lembrou à professora e aos colegas os problemas que seriam corrigidos naquela aula. Ela passou três sentenças no quadro e pediu, então, a três alunos que fossem resolvê-las. Após os alunos encerrarem as resoluções, a professora corrigiu com a participação dos demais. Os exercícios haviam sido retirados do livro didático.

Encerrada essa etapa, a professora passou novos exercícios e chamou Fernando para ir ao quadro. Alguns de seus colegas riram. Um, ao meu lado, disse que ele era o “nerd” da turma. Outro aluno disse em voz alta: “Ele é gênio!” Mas Fernando errou o cálculo. A turma identificou vários erros na operação executada pelo colega. Alguns fizeram troça dele, a professora protestou e refez a operação no quadro de modo pausado para que todos pudessem acompanhar o raciocínio e as regras: “ $-1+1$  se anulam; corta ou expressa o resultado zero.” Em seguida, ela esclarece: “Expressão numérica precisa de organização e atenção.” Apesar de zombarem de Fernando, somente cinco alunos da turma conseguiram acertar a operação.

A aula transcorreu de forma tranquila e participativa. Maria procurava envolver tanto os alunos que normalmente se destacavam positivamente quanto aqueles com maior dificuldade, inclusive os considerados tímidos que tinham receio de ir ao quadro. Quando a turma zombava de um colega, a professora chamava atenção. Ao passar um novo problema,

Maria convidou Geraldo para ir ao quadro; mas ele tinha esquecido o caderno em casa. Ela simplesmente convidou outro aluno. Mesmo sem ser repreendido, Geraldo ficou sem jeito. Parece que a indiferença da professora teve mais efeito do que uma possível repreensão. Lea, indicada para solucionar o problema, estava manuseando o aparelho celular. A professora fez uma breve advertência, em um tom normal, sem exageros. A aluna se redimiou: respondeu e acertou. Uma funcionária entrou na sala para entregar um documento à professora. Ela recebeu e assinou comprovando o recebimento, sem atrapalhar o ritmo da aula. Com o envelope na mão, ela se dirige a um aluno: “Jânio, interprete: tirar os parênteses significa o quê?” Jânio não soube. A professora se dirigiu novamente a Lea, que depois da advertência ficou mais participativa. A professora explicou o jogo de sinais ao resolver um exercício no quadro.

A professora passou mais dois problemas. O primeiro quase todos acertaram. Para resolver o seguinte, Luiza foi ao quadro. “Errou”, disse um dos colegas. Muitos outros alunos pensaram a mesma coisa. A professora paciente, demonstrou que a resposta de Luiza estava correta: “Não existe só uma linha de raciocínio.” A aula chegava ao final. Maria passou o dever de casa: página 28 do livro. A aula foi bastante envolvente. Os alunos estavam aparentemente satisfeitos com a aula e com a professora.

Maria é professora há 21 anos. Leciona Matemática na RME-BH e Física na Rede e Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG). Ela explicou como iniciou na carreira.

Na verdade nem escolhi ser professora, acho que foi a profissão que me escolheu. Eu sou formada primeiramente em telecomunicações. Aí, quando eu me casei, no primeiro casamento, eu morava no interior e o pessoal me procurava pra mim dar aula, pra dar aula particular e eu comecei a gostar. Aí eu achava bacana, achava interessante. E resolvi mudar de telecomunicações para Matemática, que era onde eu mais me dava bem. Aí começou. A partir daí foi. Foi rolando e aí tô aí até hoje. [...] Peguei gosto. Acho que agora estou mais no desgosto do que no gosto. (risos).

A professora explicou o motivo de tal desgosto.

Então, eu tenho aluno de 7ª série que agora, neste momento, eu tô vendo com ele o conteúdo da 6ª. É! Neste momento, eu acho que pra eles... que vai acrescentar é que no futuro... porque dentro da sala de aula de Matemática, efetivamente, não tá fazendo muita diferença. É! Deixa ver se eu falo de conteúdo. Os alunos da 6ª série,

eles tem conteúdo... positivo e negativo, só que na 7ª série [deveriam estar] numa álgebra bem avançada. [...] fazendo produtos notáveis, fração, essas coisas. Então, mesmo que, neste momento, em que estou tentando recuperar o que ele perdeu na série anterior, mas eu não consigo ajudá-lo no conteúdo de agora. Ele tá falhando porque não aprendeu... o anterior, então ele não tá aprendendo corretamente o atual. Então, assim, a minha angústia é... eu tô colocando pra eles uma base agora que eles já deveriam ter antes. Eu não tô conseguindo ajudar muito, efetivamente, o conteúdo atual. Então, eu fico assim, às vezes eu quero até parar e ajudar, o que eles estão fazendo na aula, mas aí eu não posso [...] Então, eu tô ficando angustiada.

O dilema da professora residia no fato de ela acreditar que o conteúdo mais importante a ser ensinado na sala de aula era o conteúdo programático da sua disciplina de acordo com os pré-requisitos previstos. Mas a realidade dos seus alunos não lhe permitia trabalhar esse conteúdo. Ela tentava, então, corrigir a defasagem matemática deles. À medida que o tempo passava, na sua concepção, mesmo aprendendo o que ela estava ensinando, os alunos continuavam defasados; ainda estavam longe de aprender o conteúdo previsto para a série.

Perguntei a ela se o caminho seria um trabalho de reforço no extracurricular ou se a solução seria outra.

Às vezes eu tento conversar. Tem alguns alunos que depois da aula, ou, antes da aula, eu já tentei sentar e conversar e vê se eu consigo conquistá-lo de alguma forma, mas eu ainda não consegui e não sei qual estratégia que a gente usaria pra buscar esses alunos. Agora, por exemplo, a minha estratégia, eu tô tentando incentivá-los, porque eu to montando um projeto na escola de sair com as minhas turmas, fazer uma excursão bacana, levá-los [...] fazer umas coisas bacanas. Estou premiando. Premiar é bom. Tem gente que fala que não é didático. Eu acho que não. Eu acho que é didático sim. Você tem que premiar o aluno pelo bom, pela coisa que ele consegue. E aí eu estou tentando conversar com esses alunos que eu não consigo atingi-los pra ver se eu consigo. Posso usar um termo péssimo? Comprando. Através do estímulo de fora. Vamos ver se você melhora, vamos fazer tal coisa, vai ser bacana. Se você não conseguir melhorar, como você vai fazer? Você não vai participar você não vai ficar com a sua turma, não vai ser bacana pra você. Mas às vezes eu vejo isso como muito errado. Eu acho que o termo [comprar]... talvez criar empatia seria o termo correto.

A professora defendia que era preciso fazer algo no dia a dia da sala de aula e que era preciso persuadir o aluno a querer aprender. Nesse sentido, ela conseguia perceber a condição de sujeito do estudante, mas não conseguia ainda se desvencilhar da lógica do conteúdo programático concebido pela educação tradicional. Nessa perspectiva, Maria planejava e executava sua aula de maneira adequada e, com estratégias eficientes, conseguia atrair a maior parte dos seus alunos que participava e tentava aprender. Mas as suas aulas, como de boa parte dos docentes da sua escola, por mais que fossem preparadas com responsabilidade, esbarravam nos limites físicos e administrativos da escola e conceituais de educação.

### **3 - A sala da direção: alguns limites e possibilidades da administração**

Conforme verifiquei no item sobre a coordenação pedagógica da escola, os coordenadores no seu cotidiano estavam envolvidos com as tarefas mais elementares que poderiam caber a eles, como o de substituir professores ausentes na sala de aula, cuidar da disciplina dos alunos e fazer cumprir as demandas e determinações da Smed-BH, no tempo exigido.

Diante da impossibilidade da coordenação em articular os docentes e aumentar o potencial educativo da escola, caberia, então, à direção o papel de criar as condições necessárias para que essa articulação ocorresse. Diretor e vice-diretor são cargos<sup>72</sup> exercidos por professores que ingressaram na RME-BH por meio de concurso e eleitos para exercerem o papel de liderança pedagógica da escola. No entanto, a direção da escola, como assinalei no capítulo 7, também estava sobrecarregada de atividades-meio que dificultavam acentuadamente o exercício das atividades-fim da escola.

Havia, porém, em última instância, uma tarefa que pertence ao diretor de escola e que, em consequência da falta de condições e da precariedade do diálogo no cotidiano das escolas, tem se tornado mais comum do que deveria: solucionar conflitos interpessoais e intergeracionais.

A diretora Ana e a vice-diretora Mirtes eram acionadas corriqueiramente para intervir nesse tipo de situação. A gravidade dos conflitos, os ânimos exaltados dos indivíduos envolvidos e a impotência para dirimir algumas questões geravam, às vezes, um desgaste físico e emocional enorme naqueles que cumprem a função de árbitro. A diretora Ana, divorciada, mãe de dois garotos, um de 12 e outro de 2 anos, disse que chegava em casa

---

<sup>72</sup> Nos documentos expedidos pela Smed-BH há uma diferenciação do exercício de “diretor” de escola do de “vice-diretor”. O primeiro é denominado como cargo e o segundo, como função pública.



esgotada e ainda tinha de se dedicar aos filhos. O mais velho, principalmente, é o que mais demonstrava sentir sua ausência<sup>73</sup> e explicitava esse sentimento com o modo característico dos adolescentes. Percebi várias vezes uma professora mais madura, com mais tempo na profissão, lhe alertando: “Filha, vai com calma. Sua vida não é só escola.”

No início de abril de 2009, Ana estava reunida com um educador de um abrigo que mantinha suas crianças e adolescentes estudando na Emag, quando um pai de aluno invadiu sua sala e a agrediu verbalmente com palavrões. Segundo o educador, a diretora “manteve a linha”. No final da conversa, o pai saiu da sala da diretora convencido de que o filho precisava ser orientado.

Em meados de maio, quando entramos em sua sala, Ana manuseava uma máquina fotográfica digital que ela e Mirtes tinham acabado de comprar com recursos próprios para a escola. Sorrindo, ela explicou: “A da escola desapareceu; para não usar termo mais pesado.”

No dia 9 de junho, encontramos Ana muito indignada. Ela reclamou do excesso de faltas dos professores e destacou uma situação: nos dias de paralisação da categoria convocada pelo sindicato, alguns professores faltaram sem que tivessem declarado adesão ao movimento. Ela disse que o grupo de professores era “corporativo e fechado neles mesmos.” Em tom de desabafo, contou que, à noite, os professores reclamaram do coordenador alegando que ele conversa demais com os alunos quando deveria ser “mais curto e grosso”. Apesar de concordar com a linha de atuação do coordenador do noturno e de achá-lo dinâmico, ela pediu a ele para ser menos “amiguinho” dos alunos e evitar problemas com os colegas.

O distanciamento do problema, a possibilidade de análise faz com que os indivíduos revejam suas posições. Depois desse dia, voltei a conversar com a diretora Ana várias vezes e percebi que ela tentava ver a situação a partir de outro ângulo. Na entrevista, ela demonstrou esse progresso. No trecho abaixo, por exemplo, ela revela que na sua visão o grupo que ela achava “corporativo”, não era assim sempre e tinha suas razões para resistirem às imposições da Smed-BH.

A gente tem as demandas externas. A direção é obrigada a executar. A gente tem um grupo resistente a isso. Com argumentos, às vezes, muito irracionais. Às vezes, com

---

<sup>73</sup> O diretor e o vice-diretor cumprem individualmente uma carga horária de 40 horas semanais. No caso da Emag, que funciona em três turnos, as duas profissionais planejaram um horário alternando as jornadas de tal modo que elas atuam nos três turnos ao longo da semana. É comum situações em que elas se veem obrigadas a extrapolar a carga horária diária para resolver problemas da escola.

argumentos bem fundamentados, pedagogicamente falando. Então, colocar isso pro grupo e vencer esse muro que eles colocam, que é a maior dificuldade.

A seguir, ela revela um olhar sensível em relação aos professores, mas sem perder de vista o compromisso da escola com a ética e com os alunos.

O pessoal vive angustiado. Fazendo as coisas meio automaticamente. Ninguém está refletindo. O pessoal está... meio que... falando do outro pelas costas. A professora chega chorando na minha sala. É... uma coisinha com aluno, gera um conflito gigantesco na escola. Uma influenciando a outra, jogando uma contra a outra. Isso acontece. Lógico que tem lugar que é muito pior. Isso está minando, todos os dias, acabando com o clima na escola. A minha preocupação é com as relações aqui na escola. As relações éticas, inclusive, né? A pessoa chega e fala que vai pegar um Atestado ou que não vai fazer certa coisa de jeito nenhum... Tem problema com horário ou ofende um aluno. [...] É isso que eu percebo que está acontecendo na escola.

Nos momentos em que era possível aprofundar as reflexões, a diretora Ana argumentava que o caminho para superar ou não deixar a escola ficar presa a essas questões passaria pela construção da autonomia da escola e dos seus sujeitos. Para isso, ela pretendia movimentar a Emag no sentido de elaborar o seu PPP, organizar um Grêmio Estudantil e uma “escola de pais”. Ana me revelou que estava preocupada porque ouviu uma conversa de que a Smed estaria interessada em formular um PPP padrão e enviar para todas as escolas. Ela queria, então, sair na frente e desenvolver o PPP da escola para “não ter que engolir mais esta ordem, de cima para baixo”. Na verdade, o que Smed-BH queria e realmente aconteceu, nesses moldes apresentado pela diretora, foi a elaboração de um Regimento Escolar padrão para a RME-BH.

A diretora, além de algumas iniciativas, fez contato com um professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para que ele assessorasse a escola na formulação do PPP.

Sobre os projetos, por exemplo, essa coisa do... da Escola de Pais, né? Você lembra que a gente conversou? A gente conseguiu fazer uma reunião com a comunidade. Eu queria [risos], o meu sonho era chegar aqui na escola tentar, chegar e... hoje a minha

meta aqui é conseguir organizar o Grêmio. Então, o que eu quero fazer? Eu quero passar em todas as salas, conversar com todos os alunos, movimentar, incentivar a participação deles e, daqui a um mês, eu consigo fazer funcionar o Grêmio Estudantil. Eu ainda não consegui fazer isso. Escola de Pais. Eu queria poder, é... ter tempo para sentar, fazer os contatos... eu comecei a fazer os contatos, mas eu não tive tempo. [...] Um dia eu fiz uma coisa. Depois tive mais um tempinho, fiz mais alguma coisa. É muito esporádico os momentos que eu consigo trabalhar com isso.

O desejo de elaborar o PPP, organizar o Grêmio e “Escola de pais” na Emag não chegou nem ao papel. O professor que faria a assessoria, apesar dos vários contatos realizados por Ana, nunca apareceu e ela permaneceu mergulhada no cotidiano da escola, como ela disse: “Apagando incêndios”.

#### **4 – O acompanhamento da Equipe de Monitoramento**

A Gered e a Smed-BH mantém várias equipes cujo trabalho consiste no acompanhamento pedagógico, administrativo e financeiro das escolas da RME-BH.

Periodicamente as escolas recebem visitas dessas equipes que exercem um controle sistemático sobre os seus serviços de caixa escolar, secretaria e pedagógico. O mais polêmico, que gerava mais resistência dos professores era o acompanhamento pedagógico. Todas as terças-feiras, Alessandra, acompanhante pedagógica, visitava a Emag<sup>74</sup> e procurava conversar com todos os coordenadores, com a direção e com alguns professores, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática.

No dia 7 de abril, Alessandra esteve na escola e tratou de vários assuntos. Na sala de professores, durante o recreio do 3º Ciclo, ela chamou atenção para a data final de concluir a elaboração PAP. Ouviu de alguns professores que o 3º ciclo estava preparando uma prova interdisciplinar. Um dos motivos apresentados pela escola seria treinar os alunos a trabalhar com gabarito visando às avaliações externas. Os professores aproveitaram e cobraram respostas para algumas questões que os pais teriam apresentado: “Qual é a proposta para alunos com problemas psiquiátricos?” A acompanhante disse que não tinha resposta. “E os alunos que atrapalham o ‘reforço’?” Alessandra disse que era preciso chamar as famílias para conversar, explicar bem a proposta e garantir a presença e a participação de todos os alunos. Lembrou que naquele momento a prioridade eram os alunos que estavam para concluir o Ensino Fundamental.

---

<sup>74</sup> A função de acompanhante pedagógico é exercida por um professor da RME-BH selecionado para monitorar o desempenho das escolas.

Ao final dessa última resposta, o sinal tocou e Alessandra se assentou com Maria, professora de Matemática, que estava em ACPATE. Com o manual do Ideb na mão, a acompanhante passou à docente os descritores da Matemática e justificou a necessidade de trabalhar com eles: apresentou metas e índices.

Maria lhe apresentou, então, a situação dos alunos do final do 3º ciclo. Informou que no 1º turno, os alunos estão de acordo com o desejado, mas disse que no 2º, tem uma turma com sérios problemas. Falou do seu trabalho, das alternativas construídas e dos pré-requisitos. Apontou as dificuldades, disse que já segue os descritores porque no “Estado”, ou seja, na Rede Estadual, onde ela trabalhava, já era assim: “Ensinar para melhorar o índice” da escola e da Rede.

No dia 7 de julho, Alessandra aparentava sinal de desgaste com a educação e com sua função “acompanhante” de escola. Ela indagou como uma escola poderia melhorar efetivamente sem uma coordenação em condições de coordenar de fato as ações docentes na escola. Disse depois que já foi militar (da Aeronáutica) e achava que, na educação, as pessoas eram mais militaristas, mais duras e inflexíveis do que no meio militar.

Na semana seguinte, a acompanhante cobrou do coordenador Fred um planejamento para o 2º semestre tendo em vistas as avaliações da Prova Brasil. Fred respondeu que não tinha nenhum planejamento, que o assunto tinha sido pautado para uma reunião que aconteceu no dia anterior, mas que não chegou ao seu fim devido às várias interrupções por motivos emergenciais – ou seja, por motivo de indisciplina de alunos. Alessandra perguntou, então sobre o planejamento geral, que também não existia, segundo o coordenador. Fred justificou dizendo que, na escola, a principal tarefa do coordenador era substituir professores ausentes. A acompanhante perguntou, então, qual era a média de falta de professores. O Coordenador disse que era uma falta por dia. Ela falou que acompanhava escolas piores, com 3 e até 5 faltas por dia. Fred informou a acompanhante sobre o acordo com os professores a respeito das substituições e lhe disse que o problema era quando faltava apenas um, porque, nesse caso, o coordenador seria o responsável pela substituição e não poderia coordenar.

Diante da resposta do coordenador, Alessandra retirou seu notebook da bolsa e lhe mostrou vários quadros e gráficos que monitoravam a situação dos alunos da Emag e sugeriu ao professor Fred que os utilizasse, que mostrasse aos alunos e professores e tentasse tirar propostas de trabalho para melhorar os índices da escola. Fred lembrou à acompanhante que existe no 2º e no 3º ciclos “turmas homogêneas” (turmas formadas com alunos considerados “bons” ou “ruins”). Que foi isso que a escola conseguiu elaborar como solução. Alessandra considerou que essa experiência era um avanço, mas seria preciso avançar mais, como

organizar “turmas flexíveis”<sup>75</sup>. Fred perguntou, então, por que a Smed não transformava esta proposta como diretriz. A acompanhante respondeu que se fosse uma diretriz seria recusada ou se fingiria a aceitação para boicotar depois. Ela sugeriu o convencimento individual antes de levar este tipo de assunto para o coletivo. Alessandra disse que considerava os professores da escola resistentes, mas tecnicamente bons. Ao final da conversa, ela continuou firme no propósito de se ter um planejamento para o 2º semestre, incluindo atividades que preparassem os alunos para a Prova Brasil.

Foi possível observar várias conversas da acompanhante Alessandra com outros profissionais da escola. Todas eram conduzidas no sentido de reforçar os programas e projetos da Smed. Acompanhamos ainda uma intervenção dela junto ao aluno Inácio. Ela foi bastante atenciosa com o aluno, ouviu com paciência, fez questões pertinentes que indicavam seu interesse não só pela vida pessoal e escolar, mas também pelo bem estar do garoto. Inácio ficou bastante satisfeito com a conversa. Mas, ao final, Alessandra tentou garantir a participação do Inácio no PIP.

O trabalho de acompanhamento e monitoramento da escola realizado pela professora Alessandra era orientado previamente pela concepção de educação e de escola vigente hoje na RME-BH e conduzido pela Smed-BH. A escola tampouco a acompanhante tinha autonomia para exercitar outras experiências que não estejam no “manual”. Com isso, a condição de sujeito das crianças, adolescentes, docentes e famílias da escola são ignoradas. Todo o maquinário administrativo e toda estrutura escolar visam melhorar índices e dar consistências aos programas governamentais.

## **5 – As Reuniões**

A maior parte do tempo escolar é consumida com aula. Professores, funcionários, coordenação, direção, alunos e pais se reúnem eventualmente<sup>76</sup> de acordo com o interesse institucional para conformar pessoas e ações aos interesses tradicionais da escola.

Embora tenha sido possível acompanhar e registrar várias conversas e momentos de diálogo, reuniões formais aconteceram poucas ou aquém das necessidades da escola. A maioria ocorreu entre professores em tempos forjados com expedientes pouco comuns, como

---

<sup>75</sup> “Turmas flexíveis”, prática muito comum na época da Escola Plural, consistia na estratégia de reagrupar os alunos, uma ou duas vezes por semana, com o objetivo de corrigir defasagens, reforçar aprendizagens específicas ou para atender interesses dos alunos.

<sup>76</sup> Não considerei como reunião os breves encontros e conversas, algumas emergenciais, que ocorrem no horário do recreio, nas salas de professores, de direção, de coordenação e nos corredores da escola. Reunião, na perspectiva aqui abordada, é um tempo organizado, com pauta, com objetivos de debater e construir encaminhamentos necessários à instituição.

contratar agentes culturais para desenvolver atividades alternativas com os alunos enquanto os professores se reuniam. Ora, se a escola tem como objetivo a educação de todos, se as escolas e o Estado pretendem oferecer ao povo a educação na sua integralidade, se é interesse superar uma escolarização tradicional, fragmentada, baseada na simples transmissão dos conteúdos das disciplinas, seria necessário desenvolver sistematicamente a prática do diálogo, do planejamento coletivo, do distanciamento para refletir, analisar e reinventar o fazer pedagógico. Uma escola deveria, portanto, reunir-se sistematicamente de modo organizado e voltado para sua finalidade fundamental.

No entanto, de acordo com as condições atuais das escolas da RME-BH, as reuniões entre docentes e com os outros segmentos são pouco comuns. Diante disso, selecionamos duas reuniões para análise.

### **Reunião de pais**

As reuniões de pais geralmente ocorrem com vistas a comunicar às famílias o desempenho das crianças e dos adolescentes durante o trimestre. O 3º ciclo do 1º turno da Emag realizou as suas primeiras reuniões com essa finalidade no início do mês de junho. A reunião observada aconteceu no dia 5, entre 7h e 8 h e contava com 4 pais e 20 mães de alunos das duas turmas do início de 3º ciclo, que somavam juntas 70 estudantes. Logo no início, uma mãe se retirou e alegou que poderia ficar apenas 20 minutos, pois tinha compromissos. O coordenador Fred disse à mãe que iria encaminhar o Boletim pela aluna. O coordenador deu explicações gerais sobre o Boletim, falou do desinteresse dos alunos, da indisciplina, da importância da família para a aprendizagem dos filhos. Depois disso, passou a palavra ao professor Felipe, de História, que deu informações sobre o seu modo de trabalhar. Disse que, pelo menos uma vez por semana, passa dever de casa e que tentava motivar os alunos, mas que o retorno deles não estava de acordo com o desejado.

Uma mãe pediu a palavra e disse que o controle da disciplina estava muito centrado no coordenador Fred e que faltava pulso aos professores. Acrescentou ainda que, da forma como os alunos estavam se comportando, o futuro deles e a garantia de um bom emprego estavam correndo risco. Felipe respondeu que cada professor tem a sua maneira de exigir e estabelecer suas regras, que o mercado não pode ser referência para o ensino, falou de cidadania e responsabilizou as famílias que não acompanham a vida escolar dos filhos.

Outra mãe e depois um pai reclamaram porque até o mês de maio as turmas do início do 3º ciclo tiveram quatro professores diferentes de Matemática e, conseqüentemente, os alunos teriam sido mal avaliados. Fred não estendeu muito o assunto, mas tentou justificar e tirar a responsabilidade do professor que lecionava Matemática naquele momento. Antes de

passar a palavra para a professora de Língua Portuguesa, o coordenador falou ainda do rigor com o uniforme e da proibição do uso do boné no 1º turno. A maioria dos pais se manifestou a favor desse rigor, alguns se mantiveram em silêncio.

A professora Cida disse aos pais que os alunos estavam na puberdade, tinha um bom relacionamento com eles, porém faltava a muitos o compromisso com os estudos e boa parte das famílias não acompanhava a vida escolar de seus filhos. Disse, ainda, que passava dever, no entanto os alunos não o faziam e nem estudavam em casa. Alegou que a sala “5” era a mais fraca, mas que 95% dos alunos faziam o dever de casa. A outra turma, segundo a professora, era melhor, mas estava piorando o rendimento. Na opinião dela, muitos alunos precisavam participar do PIP, entretanto não havia vagas para todos que precisavam. Informou que o PIP estava focado nos mais defasados e, à medida que os mais defasados fossem melhorando, surgiriam novas vagas.

A mãe de uma aluna disse que notou que a filha tinha piorado e que estranhou porque a escola não a chamou para conversar. Por isso ficou aguardando a entrega do Boletim. Os professores apenas concordaram que a menina havia piorado, mas não explicaram por que a mãe não foi informada a respeito. O coordenador Fred, no momento da intervenção dessa mãe, tinha saído da reunião para resolver outros problemas na Coordenação e não voltou mais.

Em seguida, o professor Ailton, de Matemática falou aos pais. Disse que chegou à escola no dia 14 de abril e que não encontrou nada na escola sobre as avaliações dos alunos. Notou que as turmas estavam fracas e, por isso, voltou com a matéria, não avançou, para recuperá-los. Alguns pais se mostraram indignados com a situação. Ailton disse a eles que os alunos estavam chegando fracos. Uma mãe o questionou, não aceitou essa afirmação. O professor lhe respondeu, então, que a responsabilidade era da Escola Plural e a liberdade que ela ofereceu aos alunos, que “faltou policiamento”. Ailton foi enfático: “Os alunos precisam de policiamento e de horários”. Falou ainda que “os pais mandam os alunos para a escola educar. Eu não sou educador. Eu sou professor de Matemática.” Às 8h6, só nove pais permaneciam na sala conversando com o professor. Os outros professores também haviam saído, porque tinham de dar a aula do 2º horário. Uma mãe perguntou ao professor se havia possibilidade de ocorrer greve naquele ano. Ele respondeu categoricamente: “Não! O PT que fazia greve está mandando. Está cheio de professor lá. Quem tá no sindicato tá é querendo cargo. Não vai sair greve, não.”

Enquanto pais e professores conversavam na sala de vídeo, do outro lado do corredor, ao final da 1ª aula, os alunos se agruparam na janela da sala de aula, alegres, sorridentes, tentando identificar seus pais.

Alguns dias após a reunião de pais, o único problema que repercutia na escola eram os resultados da Matemática. O professor Ailton teria avaliado os alunos usando critérios que geraram muita polêmica. A coordenadora Jane, que também era mãe de aluno, disse que o professor apurou os resultados com uma só avaliação, sem conhecer os alunos direito e sem dados suficientes, inclusive dos professores que o antecederam. A maioria dos alunos ficou com conceitos “D” e “E”. Disse, ainda, que o professor não procurou a Coordenação e nem a direção para tomar decisão.

Essa questão se arrastou até o início de julho. No dia 7, Alessandra e Jane conversaram a respeito. Alessandra disse que a solução seria a escola cancelar os resultados apurados pelo professor Ailton e os resultados obtidos pelos alunos no 2º semestre seriam repetidos no 1º. Jane não ficou satisfeita, pois a solução não atendia aos interesses do seu filho, que teve um mau resultado no 1º semestre e havia mudado de turno, para uma turma que estava com o conteúdo mais avançado. A coordenadora entendia, então, que seriam mínimas as chances do seu filho recuperar o conteúdo e os resultados. Alessandra, quando tratava dessa questão, via o problema de modo objetivo: a escola tem uma solução que deve servir a todos e pronto. Jane via o problema do filho: essa solução não lhe atende e possivelmente não atenderia a outros alunos cujas famílias não tinham como pronunciar a respeito. As duas não se entenderam. A professora afirmava que a família e o aluno ficaram com a responsabilidade de corrigir uma falha da instituição criada pela ineficiência do Poder Público em substituir professores em Licença Médica.

Questões como essa se multiplicam pela escola porque são tratadas de modo genérico sem se preocupar em garantir o direito subjetivo dos cidadãos. Observa-se, desde o início, que a reunião não visava dirimir os problemas do processo ensino-aprendizagem a partir de princípios democráticos. Ao contrário disso, privilegiava os interesses institucionais e o ponto de vista dos docentes em detrimento dos interesses da cidadania e do ponto de vista das famílias. O objetivo da reunião era entregar aos pais o Boletim e comunicá-los a respeito do desempenho dos alunos. A palavra pertencia à escola, a escuta, aos pais. Os vários pronunciamentos dos pais durante a reunião foram ignorados. No caso dos resultados da Matemática, nem mesmo a mãe-coordenadora conseguiu reverter a situação.



O problema foi tratado na sua superficialidade, não teve aprofundamento, manteve-se na questão dos resultados lançados no Boletim, sequer tratou dos conteúdos da disciplina tão valorizados pela educação tradicional, principalmente ao se tratar do conteúdo da Matemática.

### **Conselho de Classe**

O conselho de classe é a reunião que ocorre sistematicamente nas escolas da RME-BH e tem por objetivo concluir a avaliação de cada período letivo; o conselho ocorre ao final de cada trimestre. Este estudo tomou como referência o conselho de classe do 3º ciclo ocorrido no dia 4 de novembro de 2009 e, neste caso específico, visava organizar o final do ano letivo.

O coordenador Fred iniciou a reunião e lembrou que o ano letivo terminaria no dia 22 de dezembro e a agenda estava apertada. O primeiro ponto pautado foi a respeito dos alunos que poderiam ser retidos em cada ano do ciclo por motivo de excesso de falta. Alguns casos foram identificados e os docentes se posicionaram a respeito. Predominou a ideia de que muitas dessas famílias são negligentes e seria interessante a retenção para o aluno que não teve acesso ao conteúdo desenvolvido durante o ano devido às faltas.

Em seguida, o grupo se dedicou a programar o final do ano. Iniciaram organizando a visita das turmas do início do ciclo ao Jardim Botânico e a exposição dos trabalhos dos alunos na escola para as demais turmas. Fred disse que necessitaria de duas semanas para preparar a exposição<sup>77</sup>.

Depois de organizar o trabalho a campo e a exposição, o grupo tomou conhecimento de que a Prova Brasil ainda não tinha data marcada e fechou as datas da semana de prova. O ponto seguinte, que gerou certa polêmica e ironia por parte de alguns professores, foi a recuperação. Fred informou que estava em evidência a emissão de uma portaria a respeito, mas ela ainda não estava pronta. A discussão deveria acontecer, então, no “escuro”, segundo o coordenador. Um professor fez um trocadilho: “Está para sair a portaria ou a porcaria da recuperação?”. Alguns demonstraram temor de serem convocados em janeiro para aplicar a recuperação. O grupo achou por bem organizar e registrar todo o processo de recuperação. A atividade seria para todos os alunos. Para aqueles que de fato precisavam, a atividade seria

---

<sup>77</sup> A visita ocorreu em meados de novembro e a exposição, no final do mês, na sala de artes. Os alunos prepararam vários cartazes, treinaram a apresentação e se organizaram em subtemas. As demais turmas do 3º e do 2º ciclos, de acordo com uma programação, visitaram a exposição e, além de ver e ler os cartazes, receberam explicações e conselhos sobre a preservação ambiental dos alunos expoentes. O nível de satisfação dos alunos e dos professores foi grande, principalmente do coordenador Fred, que tomou a frente do projeto.

uma recuperação; para os demais alunos, seria uma atividade extra. Alguém disse: “É uma furada porque, em uma semana, ninguém recupera nada”. Outro propôs o uso “provão” como recuperação. Uma professora questionou: a recuperação é do trimestre, do ano ou do ciclo? A questão gerou novas polêmicas e o grupo decidiu apenas, naquele momento, que o “provão” se basearia somente com o conteúdo do trimestre. As demais dúvidas seriam levadas à professora Alessandra, acompanhante da escola. Fred disse, ainda, que os professores não poderiam esquecer que no dia do encerramento do ano letivo, 22/12, o “consolidado” deveria estar pronto. Alguém questionou: Quem disse? Onde está escrito? Fred ficou sério, alguns professores deram um sorriso irônico, mas ninguém se deu ao trabalho de responder.

Surgiu uma questão que não estava pautada: “Os alunos do reforço [do PIP] melhoraram?” Nem todos os professores sabiam quem eram eles. O grupo não se julgou capaz de fazer essa avaliação. Fred orientou os professores a fazerem um levantamento dos alunos do final do ciclo que poderiam ser retidos. Ele pediu ao grupo que ficasse atento porque tinha boletins e diários incompletos.

Ao longo da reunião surgiram várias reclamações: falta tempo para tantas tarefas, final de ano é estressante. Pairava sobre os docentes um sentimento de indignação. Lana disse: “Para a PBH somos só números.” Maria acrescentou: “O estado está cagando e andando pra gente. A prefeitura também.” Fred queria marcar a próxima reunião e indicou datas: “está não dá por isso... também, não”. Depois de várias indicações, marcaram o dia 18/11. Quando notou a ausência da professora Eveline, o coordenador ficou irritado: “A Eveline não está aqui de novo, na hora de tomar uma decisão. Depois ela reclama e diz que é contra”.

Outras questões foram surgindo e se sobrepondo umas às outras. O fluxo de alunos, por exemplo, que alterava a composição das turmas e tinha impacto sobre a permanência do professor na escola provocou muita ansiedade no grupo. Sobre isso, Fred anunciou que haveria um encontro de coordenadores que tentaria pensar propostas para serem discutidas e implantadas em 2010, conforme os objetivos da escola e não para atender aos interesses pessoais. Essa é uma discussão muito difícil nas escolas da Rede, principalmente quando esbarram numa questão: Qual é o professor que deve atuar nas turmas da antiga 5ª série (final do 2º ciclo)? Em todo o país, predominam os professores especialistas; na RME-BH, conforme orientação da Smed-BH, desde a época da Escola Plural, o professor habilitado para atuar nessas turmas deve ser graduado em Pedagogia. De acordo com a necessidade verificada pela Secretaria, autoriza-se que docentes de Educação Física, Artes e Inglês atuem nessas turmas. Essa definição da Smed, segundo os professores em reunião, deixa a escola amarrada, com dificuldades de discutir propostas mais adequadas ao problema.

Fred apresentou um penúltimo ponto. Ele queria levar 40 alunos, com idade até 12 anos, a Santos (SP). Eram estudantes da Emag que nunca tinham ido à praia. O coordenador já tinha tudo organizado: autorização dos pais, da direção da escola, recursos financeiros, local de hospedagem, etc. Faltava apenas o consentimento e o apoio do grupo que não poderia contar com sua presença entre os dias 23 e 27 de novembro. Ou seja, o 3º ciclo da manhã ficaria sem coordenador nesses dias. A conversa foi difícil, houve resistência velada dos professores sem que as razões fossem explicitadas. Todavia, também ninguém conseguiu se posicionar contra. O assunto encerrou-se por inanição.

O professor Fred não conseguiu colocar em prática a proposta. Na entrevista, o professor procurou explicar o que aconteceu.

Você pode ver que quase não acontecem projetos na escola. Quando acontece um projeto? Quando um grupo de professores que é mais amigo, consegue fazer alguma coisa. É muito difícil os professores concordarem em participar. É preciso fazer um trabalho gigantesco de convencimento, demonstrar quais são os ganhos para a turma se ele participar, que não vai gerar um trabalho excessivo pra ele. Como um projeto pode não dar trabalho? Dá trabalho. É uma forma de trabalho. Então, este convencimento é muito difícil de acontecer aqui. No ano passado, eu consegui fazer alguns porque, na Coordenação, eu conseguia agilidade para que eles acontecessem. Como professor é um pouco mais difícil pela falta de tempo que você tem. No horário de Acpate você tem que ter o computador disponível e funcionando, tem que ter o telefone disponível para você conseguir fazer os contatos que você precisa fazer, que vão resultar no projeto. Um desses projetos, da viagem, foi um problema muito grande. Por quê? Mesmo sabendo desde o início do ano, esses professores, quando o projeto foi acontecer, disseram que não sabia de nada. Teve um problema também com a acompanhante da escola. Disse que não foi informada do projeto. Que não sabia do projeto. Vínhamos falando do projeto o semestre inteiro. Ela tinha que indicar o caminho que devia percorrer, passando pela Regional, passando pela Smed, pedir a autorização. E ela sabendo do projeto e ela não informou. Eu considero isso como um boicote. Se eu não sei que tem que informar à Smed e quem sabe não me dá essa informação, como é que eu vou adivinhar? Ela não me informou o caminho para ele acontecer.

O conselho de classe se encerrou com os professores listando seis alunos como prováveis retidos no final do 3º ciclo. Não houve muita discussão a respeito dessas reprovações; a definição foi rápida e parecia que já acertada antes mesmo da reunião começar.

Seis alunos correspondem a pouco mais de 10% do total frequente nas turmas do final do 3º ciclo. O número de retenção era bem maior em anos anteriores, mas algumas medidas criadas pela Smed-BH, que a professora Maria chamou de “curativo”, contribuíram para diminuir as reprovações.

O professor Aquiles alega, porém,<sup>78</sup> que esse tipo de recurso ainda utilizado pela escola é um contrassenso.

Nós ainda estamos discutindo se vai ou não vai dar bomba. [...] Tem muito professor que tem saudade da bomba. O pai também exige isso. Essa é a discussão que nem deveria ser feita mais. Não é isso! Não tem ligação científica entre a bomba e a qualidade da educação. Mas o professor não pensa assim. [...] A escola incluiu o sujeito. Agora não deixa ele sair. Mas o professor não sabe se comunicar com o aluno. Com esses alunos aqui que são dinamite pura. O aluno se comunica entre si, sabe jogar bola [...] se organizar em campo. Por que ele não aprende?

---

<sup>78</sup> Aquiles, durante a maior parte de 2009, foi coordenador do noturno e, frequentemente, fazia substituições nos outros turnos, sempre que um professor ou coordenador entrava em Licença Médica.

## **APÊNDICE B - Os programas educacionais e as trajetórias de vidas truncadas**

### **1 - Introdução**

Numa sociedade de classe, com grave desigualdade social, como ainda ocorre no Brasil, é comum que as camadas mais pobres, ao serem incluídas na escola, matriculem-se nas instituições públicas. Embora localizada em um bairro de classe média, parte significativa dos alunos da Emag são moradores das comunidades vizinhas, onde predomina a pobreza.

Ao se dirigirem à escola, cada criança e cada adolescente levam junto sua pobreza e as marcas que ela deixou no seu corpo, no seu espírito, na sua memória. Dessa forma, tudo aquilo que foi acrescentado à sua natureza biológica ou que lhe foi negado, inclusive sua condição de sujeito e de cidadão, está nele, na sua personalidade. À cultura da escola, essas trajetórias humanas truncadas se conformam, adaptam-se, mas também reagem, revoltam-se. A escola é a instituição onde essas crianças e esses adolescentes com trajetória humana truncada revelam seus sentimentos e suas mutilações.

O Programa Escola Plural, durante aproximadamente uma década (1995-2005), procurou reconhecer a identidade desses estudantes e sua condição de sujeito de direitos. Ao analisar a estrutura, as relações e o ensino regular na Emag, verifiquei que muito pouco restou daquela escola de direitos. A atual política pública de educação do município criou alternativas para atender as demandas dos alunos com trajetórias truncadas e deixou intacta e, às vezes, fortaleceu a estrutura da escola tradicional que sobreviveu à Escola Plural.

Da política pública de educação em vigência no final da primeira década do século XXI, analisarei os Programas de Intervenção Pedagógica (PIP), Floração e Escola Integrada.

### **2 – O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e as trajetórias truncadas**

No capítulo 3, informamos que o PIP é recente na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, iniciou em 2009 com o objetivo de sanar as dificuldades aprendizagem dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. O projeto geralmente acontece no contraturno e tem sido chamado também pelos docentes e alunos de “aula de reforço”. A ideia é corrigir a defasagem dos alunos de modo que eles possam se colocar em condição de igualdade com os demais alunos e aprendam o conteúdo ensinado na sua série.

As turmas do projeto podem chegar a ter no máximo 12 alunos e têm duas aulas de uma hora e trinta minutos por semana para cada disciplina. Geralmente, nas terças e quintas-feiras. O trabalho a campo acerca do PIP se deu no segundo semestre de 2009, nas aulas da professora Lana, cuja aula no ensino regular foi analisada no capítulo 8.

Segundo a professora Lana, antes de iniciar o projeto, convocou e conversou com as famílias dos alunos que haviam sido indicados pelos professores de Língua Portuguesa do turno da tarde. Na oportunidade, ela pediu ainda aos pais que assinassem um termo comprometendo a encaminhar os seus filhos para as “aulas de reforço” de acordo com a programação da escola. Segundo apurei na escola, as aulas do PIP “da professora Lana era um sucesso”. Os alunos elogiavam e participavam em peso. Dias depois, presenciei a acompanhante Alessandra solicitando apoio do professor Fred para mobilizar os alunos da manhã, que não estavam frequentando como deviam as aulas do PIP. Alessandra disse que a baixa frequência do PIP na RME-BH era o normal, o sucesso das aulas da professora Lana era uma exceção.

No dia 10 de setembro, fui pela primeira vez observar a aula do PIP ministrada pela professora Lana. Nesse dia, a professora me permitiu o acesso à Avaliação Diagnóstica e Avaliativa aplicada aos alunos do projeto. Vários itens foram avaliados: ortografia, divisão silábica, grafia dos sons, das palavras, interpretação de frases, textos simples, mais complexos e elaboração de texto (uma biografia). Observei que os alunos cometeram diversos tipos de erros: ortográficos, de ligação de ideias. O resultado foi bem variado: alguns alunos produziram textos bem curtos, com vários erros, um ou outro não produziu nada, mas uns poucos que produziram bons textos. Mesmo com os erros indicados, os textos tinham conteúdos, apresentavam personagens cujas vivências eram marcadas por sofrimento, superação e vontade de viver, de serem felizes.

No dia 15, voltei à sala do projeto. A aula do primeiro grupo se iniciava às 7h30 e terminava às 9h; a do segundo grupo se iniciava às 9h30 e terminava às 11h. Nesse dia, apenas seis alunos do primeiro grupo compareceram. A professora desenvolveu a seguinte

atividade: cada dupla recebeu uma tarjeta com uma palavra (interventora, cidadania, grafiteiros ou comunidades). A professora escolheu essas palavras a partir dos erros verificados na correção de uma atividade anterior e porque essas palavras, de alguma forma, diziam respeito ao contexto de vida dos alunos. Eles deveriam formar novas palavras utilizando somente letras que continham na palavra grafada na tarjeta recebida. Sempre que havia dúvida com a grafia ou se eles desejavam saber se a palavra pronunciada por eles existiam, a professora indicava o dicionário. Depois de algum tempo, os alunos ditaram as palavras novas para a professora listá-las no quadro. Em alguns casos, a professora convidava os alunos a pensar sobre o significado da palavra, principalmente quando havia mais de um significado: tiro, por exemplo. Quando era uma palavra que os alunos costumam ter maior incidência de erros – garrafa, por exemplo, que vários alunos usam apenas um “r” – ou quando a palavra pudesse ser motivo de dúvida na forma de grafar, Lana destacava e provocava os alunos para que eles mesmos descobrissem os erros e corrigissem. Depois os alunos foram orientados a separar as palavras em sílaba. O aluno mais resistente era o Jair, que brincava muito, alegava preguiça, pedia incessantemente para ir ao banheiro. A professora chamou sua atenção: “Fala assim: eu vou estudar para ser um engenheiro”. Jair lhe respondeu: “Professora, ele [apontando o dedo] falou que eu vou ser um cafetão”. A professora não ouviu ou preferiu ignorar. A seguir os alunos deveriam escolher cinco palavras e escrever uma frase com cada uma. Enquanto faziam a atividade, alguns alunos comentaram que, no dia anterior, Jair havia matado aula no turno da tarde. Ele ficou rindo debochadamente.

O segundo grupo também tinha seis alunos. Um deles chegou bem antes do horário (às 8h30). Outros dois não compareceram porque estavam na Escola Integrada. Segundo Lana, possivelmente a atividade da Escola Integrada naquele horário era na quadra, que fazia concorrência com as aulas de português do Projeto de Intervenção. A professora repetiu a mesma atividade desenvolvida com o primeiro grupo. Durante a aula, Fred foi à sala do PIP para tratar de uns problemas com o grupo e com a Lana: tinha um aluno sem uniforme e com boné, que é proibido no turno; “assanhamento” de alunos durante o recreio (vários alunos do segundo grupo chegavam um pouco mais cedo para aproveitar o recreio e merendar). O coordenador ameaçou deixar os alunos do projeto sem recreio. Paulo riu, Fred não gostou: “É a segunda vez que eu chamo atenção e ele faz isso”. Lana interveio: “o Paulo é mesmo assim. Ele é feliz, não faz isso por maldade”. Fred apenas ouviu, não disse mais nada e se retirou da sala.

Ao final da aula daquele dia, Lana comentou que Paulo (14 anos) lhe disse que tinha um relacionamento com uma mulher mais velha, que já era inclusive mãe. Lana disse que iria voltar a conversar com ele para saber dessa história melhor. A professora comentou ainda que estava preocupada com outro aluno que faltava muito por motivo de trabalho; o garoto pegava “bicos”.

Paulo frequentava, na época da observação, o início do 3º ciclo (antiga 6ª série). Apesar de sorridente, ele fazia relatos tristes sobre sua trajetória de vida. Sua permanência no PIP só durou mais alguns dias; foi transferido para o noturno, onde frequentou o Projeto Floração, que será analisado mais adiante. Ele revelou porque frequentou o PIP e se transferiu para o “Floração”:

[...] estou no projeto porque estou precisando de trabalhar. [...] pra não ser igual ao meu pai, pra não ser ignorante e estúpido igual a ele. Aprender. Ah, eu quero ter um futuro melhor pra mim. Porque o futuro que meu pai deu pra nós é só de espancamento. Cuidar da minha mãe. Isso mesmo.

No dia 22 de setembro, onze alunos do primeiro grupo estiveram presentes e nove do segundo. A professora orientou produção de textos. Dois irmãos, da Escola Integrada, que na última aula ficaram na quadra, compareceram. Alguns alunos demonstraram ser bem autônomos para realizar as atividades; outros, nem tanto. A professora precisava acompanhar de perto, orientando, incentivando, senão eles abandonavam a atividade. Sandro (14 anos, antiga 8ª série) é irmão de Elias (12 anos, antiga 6ª série). Ambos são vaidosos, cuidam bem da aparência, são “espertos”, mas suas brincadeiras e posturas demonstram certa infantilidade.

Nesse dia, Lana pediu a cada um dos alunos que lessem em voz alta a atividade que haviam desenvolvido na aula anterior. A cada leitura, a professora fazia as devidas correções e um comentário animador depois: “Parabéns!”, “Você melhorou bastante.”, “Ótimo!” Lana disse que os elogios eram sinceros, tomava como referência e melhora e a coragem de ler dos alunos. No início, eles não liam de forma alguma ou liam com mais dificuldade. Enquanto os colegas faziam suas leituras, a professora os orientava, vários alunos excederam com a brincadeira. Mas Lana não se importou com isso. Ela tinha como objetivo valorizar a produção dos adolescentes e não deixou que nada lhe atrapalhasse. A professora ficou muito brava apenas quando Sandro tentou beijar sua colega e, depois, quando colocou um canudo de papel nas nádegas de outro colega. Nesse momento, ela ameaçou a não deixar o aluno voltar



às aulas do projeto. A turma se acalmou e, já no final da aula, a professora pediu aos alunos que limpassem a sala e foi atendida prontamente.

No dia 1º de outubro, os alunos do segundo grupo foram comunicados pelo coordenador Fred que, a partir daquele dia, não poderiam chegar para as aulas antes do recreio. A coordenação alegou que eles estavam se envolvendo em brigas e desordem durante o recreio. Lana ouviu tudo calada, no entanto, após a saída do coordenador, ela questionou: “Por que vocês não se defenderam? Por que aceitaram a culpa?” Seu questionamento era mais um desabafo. Nesse momento, ela chamou seus alunos de “integrados”. O uso do termo pareceu irônico, parecia que ela queria dizer o contrário, que eles não estavam integrados, estavam sendo ameaçados de serem suspensos do recreio. Os alunos alegaram, então, que uma aluna do turno agarra os meninos e os leva para os cantos. Como alguns alunos do projeto foram vistos conversando com a menina, foram considerados responsáveis pelo que aconteceu.

O turno da manhã tem fama na escola de ser muito mais rigoroso com a disciplina do que o turno da tarde. É como se fossem duas escolas diferentes; quem dá o tom é a coordenação do turno e não a direção ou o projeto da escola. Durante o período da pesquisa a campo, nenhum movimento foi percebido no sentido de unificar as regras da escola. Tal situação dificulta não apenas a integração entre o ensino regular e os projetos do contraturno, mas a escola como um todo.

Embora entendesse a importância das regras para as instituições, Lana se preocupava com o rigor no 1º turno, que às vezes afastava alguns alunos do PIP. Na entrevista, ela procurou tratar essa questão de modo ético, sem expor a coordenação da escola.

Particularmente este aluno é o Neto. Ele é um aluno muito rebelde com a vida. Apronta, bagunceiro, ele é dono da sua própria opinião. Ele quer vir pra escola de short estampado, de boné. E a nossa escola tem regra, como toda instituição. Então, nós pedimos que eles usem o uniforme. Que venha igual aos outros. Até por questão de organização e de parâmetro, mesmo. Todos são iguais. Não precisa vir mais bonito, mais enfeitado, com roupa de marca. Nós queremos todos iguais. E o uniforme dá essa igualdade pra nós. E ele bate muito de frente com a coordenação. Às vezes some algumas coisas da Escola Integrada, sem querer acusar, percebe-se que tem a ver com ele. Então, com isso tudo, a desculpa que ele teve foi, justificou pra mim: “Ah, professora não vou vir mais não. Muito cheio de regras e eu quero ficar com o meu boné.” Então, por esse motivo, ele parou de vir. O boné pra mim, e pra escola até, não é fator tão importante, não. Dá pra relevar. Mas ele bate o pé, é

sistemático. Ele não aceita os combinados. A gente faz combinados com ele e ele não cumpre. Então, já tem duas semanas que ele não comparece à escola nesta parte da manhã, no nosso projeto.

No momento da entrevista, havia um aluno do PIP na sala com atividade. A professora lhe pediu notícia do Neto. “Ô Cacá, é isso que eu queria saber! Ele saiu da escola? Você sabe o motivo?” O garoto respondeu que Neto teria sido expulso do PIP.

A escola não expulsa ninguém assim, não. Tá vendo! Esse menino... E a questão daquele traficante que queria pegá-lo, lá fora, na rua? Eu acredito por questões particulares ele resolveu dá uma sumida da escola. Porque se for o caso de ligar pra casa dele e pedir uma reunião com os pais. Que compareçam à escola. Aí entra na parte legal da escola. Tem que ver com a coordenação e com a direção para ver o que fizeram para ajudar essa criança. Que eu acredito que estão tentando, sim. A nossa coordenadora, deve ter ligado pra casa e olhado o que está acontecendo. Ele é um menino que precisa de apoio. Mas, ele é assim, o tempo todo, Ele é criado solto, né? Então já criou suas próprias coordenadas de vida.

Naquele dia, 1º de outubro, entre 9h20 e 11h, havia sete alunos do segundo grupo e duas alunas do primeiro grupo presentes no PIP. Elas ficaram ajudando a professora a preparar um material de artesanato para Lana usar na outra escola onde trabalhava. A atividade do dia era com a letra da música “Notícia de Jornal”, de Chico Buarque<sup>79</sup>. Os alunos fizeram leitura em voz alta da música e da biografia do autor. Cada aluno leu um pouco. Leituras tímidas, tropeçando nas palavras. Depois, interpretação oral e coletiva. Nessa etapa da atividade, inspirados na letra da música, surgiram alguns assuntos como suicídio, frustrações amorosas, casos de vizinhos e de familiares. A forma como os alunos falavam revelavam fragmentos da vida íntima das pessoas da comunidade. As falas que informavam que muitos casais se mantinham porque as pessoas eram pobres demais para levar uma vida só, era recorrente. Um aluno contou que conhecia um casal que não conversa há dez meses e

---

<sup>79</sup> Tentou contra a existência/Num humilde barracão/Joana de tal, por causa de um tal João/Depois de medicada/Retirou-se pro seu lar/Aí a notícia carece de exatidão/O lar não mais existe/Ninguém volta ao que acabou/Joana é mais uma mulata triste que errou/Errou na dose/Errou no amor/Joana errou de João/Ninguém notou/Ninguém morou na dor que era o seu mal/A dor da gente não sai no jornal.< <http://letras.mus.br/chico-buarque/292211>> Acesso em: 03/1/2012.

dormia na mesma cama. Laura disse que o seu padrasto dormia no sofá e sua mãe dormia no quarto com os filhos. Para dialogar com essas situações narradas, Lana se inspirou na religião. Essa opção de abordagem da questão inibiu os alunos, que voltaram exclusivamente para a atividade orientada anteriormente pela professora.

Depois os alunos foram levados a desenvolver atividade de compreensão do texto. Em seguida, submeteram-se a um “ditado interativo”. Durante os exercícios, Lana tirou várias fotos dos alunos. No início, a maioria queria evitar ser fotografado. Depois, mais à vontade, deixaram e passaram a fotografar uns aos outros. Ao final da aula, vários alunos brincaram de “forca” no quadro. Durante a brincadeira, surgiu entre os alunos uma dúvida sobre a grafia de uma palavra: PICHAR. A professora fez uma correção técnica e de juízo de valor: “Pinchar está errado, pichar é coisa de bandido, grafite é coisa de artista.” Paulo discordou da professora, mas não quis levar o assunto para frente. Na opinião do garoto, pichar não é coisa de bandido. Enquanto a professora conversava com os alunos, João abandonou a sala sem que a professora percebesse.

No dia 6 de outubro, a professora Lana continuou a atividade com a música “Notícia de Jornal”. Tânia, uma aluna novata, a pedido da professora, fez leitura do texto, com desenvoltura. Ao final da leitura da aluna, Lana disse que iria pegar mais pesado com as atividades porque alguns alunos haviam ficado com “E” no Boletim e ela acreditava que precisava melhorar bastante. Nesse dia, sete alunos estavam presentes, três sem uniforme; Tânia estava com a blusa do uniforme no colo. Outros dois alunos estavam de boné. Até então ninguém havia chamado atenção deles. Lana não se incomodava com isso.

Depois a professora corrigiu um ditado, dando ênfase para os erros mais comuns: uso do “c” quando deveriam usar “ç”, de “r” no lugar de “rr”, “u” no lugar de “l” e uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas. Durante a correção, João e Sandro mostraram seus Boletins à turma. No Boletim do Sandro predominou os “E” e “D”, nos dois primeiros trimestres. João piorou em algumas disciplinas, mas melhorou nos itens relacionados a “Atitudes e Valores”. Enquanto a turma analisava os Boletins dos dois colegas, as balas circulavam: os alunos chuparam bastante. Lana os advertiu a respeito do consumo excessivo de açúcar. João disse que estava sentindo tonteadas e enjoo. A professora orientou o aluno a pedir a mãe para levá-lo ao médico.

No dia 27 de outubro, havia dez alunos do grupo 2 presentes e mais duas do grupo 1. Lana conversou com os alunos, disse que no horário do recreio e de ir embora iria acompanhá-los até a saída. “Nada de andar por aí nos beijos, na bagunça. Porque se acontece alguma coisa de errado, a culpa é sempre nossa.” Essa questão sempre volta, a coordenação

do turno está sempre cobrando dos alunos do Projeto um comportamento melhor. Os alunos e a professora consideram injusto.

As atividades do dia foram: 1) palavras cruzadas, 2) escolher seis palavras, 3) fazer três frases exclamativas e três interrogativas. Por volta das 10h20, algumas alunas do Ensino Regular chegaram até a janela da sala do Projeto. Em seguida, alguns alunos pediram para ir ao banheiro. Lana não deixou, falou que eles queriam era “besourar” as meninas do ensino regular.

No dia 5 de novembro, tinham 8 alunos presentes no PIP. O aluno Sandro foi retirado pela coordenação da sala de aula porque usava boné. Ele questionou: “Por que pode no 2º turno e não pode no 1º?” Ninguém da escola respondeu ao aluno.

Nesse dia, ouvi várias narrativas sobre o universo onde vivem os alunos do PIP. Tânia contou que, perto da sua casa, um homem agrediu uma mulher que teria roubado alguma coisa dele e queria colocá-la no carro à força. A polícia foi acionada. Outro homem, para ajudar a mulher a escapar, fez-se de isca. Saiu correndo para atrair a polícia e permitir que ela conseguisse se desvencilhar. Geralmente, as histórias narram as astúcias utilizadas pelos moradores da comunidade para sobreviver em meios adversos. Geralmente, eles optam pela solidariedade entre os iguais, os mais fracos, contra a polícia e os “bacanas”.

À medida que o final do ano letivo se aproximava, era cada vez menor o número de alunos frequentando o PIP. Elias nos disse que seu irmão, Sandro, tinha sido expulso da Escola Integrada por ter cuspidido no prato de um colega. Dora (12 anos) contou que foi namorada do Sandro (14 anos), mas o garoto a agrediu. Sua mãe chamou a polícia. Ela cortou a boca e quebrou o dedo mindinho da mão esquerda. O Pronto Socorro não pode atendê-la. Recorreu a outro hospital. O menino foi para a Delegacia e ficou lá o dia inteiro. O Juiz o repreendeu e o liberou.

Após encerrar o ano letivo de 2009, voltei à sala do PIP no dia 15 abril de 2010 para entrevistar a professora Lana. Nesse dia, só um aluno participava do PIP após o recreio. Lana adaptou a aula de acordo com a necessidade do aluno que ia fazer uma prova de seleção nos Correios. No dia 18 de maio, a professora nos avistou e nos chamou para nos dar um retorno sobre o aluno Neto. Disse que, infelizmente, a notícia era que o garoto tinha sido assediado por um traficante e sumiu. Alegou que tinha vontade de visitar esses alunos que somem do projeto, de ir à casa deles e tomar um café e tentar resgatá-los. Muitos desistem. Complementou: “Rick, por exemplo, me disse: ‘Vou desistir porque não dou conta’.”

Na Emag, o trabalho realizado pela professora Lana no PIP de Língua Portuguesa era bem considerado. Direção, coordenação, professores, os alunos do PIP e a acompanhante da

Gered faziam referência positiva sobre o seu trabalho. É possível verificar que ele era dinâmico, atraía os adolescentes e era coerente com os princípios que ela anunciava, como valorizar a condição de sujeito dos alunos e sua realidade social. Em alguns momentos, percebia-se que faltavam à docente os conhecimentos necessários de psicologia, sociologia e antropologia para aprofundar algumas questões que os alunos levantam em suas aulas. Ela optava, então, por não abordá-las ou raramente abordava do ponto de vista religioso. Para os adolescentes, isso não era problema, muito pelo contrário. A afetividade religiosa da professora Lana era considerada por eles com um aspecto positivo da sua personalidade.

Quando eram questionados<sup>80</sup> sobre o que achavam de positivo no projeto, os alunos, inevitavelmente, citavam a relação com a professora e a comparava com outros docentes. Um aluno afirmou: “Eu acho interessante que a professora interage com a gente. Qualquer coisa que a gente precisar, ela pede para esperar e ajuda muito a gente...” Imediatamente outra aluna interveio: “A professora da tarde não explica.”

Quando questionados sobre o que estava ruim no projeto, a primeira preocupação foi resguardar a professora Lana e depois reclamar do rigor do turno da manhã, principalmente em relação ao boné:

Nada... nada... quando tem problema, a professora arruma jeito de melhor.. melhorá.

De manhã, eles não deixa usar boné, mas a tarde deixa.

Eles falam que o boné atrapalha estudar, mas não atrapalha, não. Se colocar assim, em cima da sobancelha, atrapalha [tampando os olhos e atrapalhando a visão]. Só de colocar o boné... não atrapalha, não; não atrapalha, não.

Eles falam que o boné fica na cabeça e atrapalha a gente a pensar. Não tem nada a ver.

Qualquer coisa que a gente faz, dá um pânico. Falam que é só a gente que faz as coisas de ruim.

O Fred já tomou o meu boné. Ele falou que o meu pai era pra buscar o boné. Só que ele não me deu o meu boné, neste dia, porque eu desrespeitei ele, também. Ele falou pra gente não misturar com a parte da manhã, não, porque o que acontece de errado no recreio, ele fala que é a gente, no recreio.

---

<sup>80</sup> A conversa com os alunos se realizou no mês de novembro de 2009, antes do encerramento do ano letivo. Eu propus a eles uma programação em que eu faria algumas entrevistas individuais com uma parte do grupo. Eles fizeram uma contraproposta: fazer a “entrevista” com todos os 13 alunos que permaneciam no PIP, juntos. Aceitei a proposta deles e adaptei em forma de “grupo focal”, embora o número de participantes tenha excedido um pouco ao recomendado, que é de 6 a 12 pessoas.

Questionei, então, se as aulas do projeto haviam melhorado alguma coisa em suas vidas.

Melhorou bastante coisa. Melhorou muita coisa, porque eu aprendi coisa que eu não sabia. Eu aprendi a escrever... eu esqueci como é que fala. Eu aprendi a escrever certo, na verdade.

Melhorou a minha literatura, a minha letra, melhorou meu desempenho nas aulas, melhorou minha letra, melhorou minhas notas, melhorou um monte de coisa.

Melhorou minha leitura, minha escrita, minhas notas, que estavam muito baixa.

Depois do projeto melhorou minha escrita, minha nota de português. Eu estava com D, agora eu estou com B. Melhorou a minha fala, porque eu falava muito errado. A minha letra melhorou.

### **3 - A Escola Integrada e as trajetórias truncadas**

Na Emag, o Projeto Escola Integrada atendia em 2009 crianças e pré-adolescentes com idade entre 6 e 11 anos. Aos alunos do 3º Ciclo era oferecido apenas um curso preparatório para o Cefet, na parte da tarde. O curso iniciou-se com 40 alunos e, ainda no primeiro semestre, havia caído para 30 alunos. Alguns deles acharam que não iam conseguir acompanhar o ritmo dos colegas. Ou seja, a Escola Integrada e o curso preparatório não eram para todos.

A meta naquele ano era atender 250 alunos na Escola Integrada. No mês de fevereiro, eram 194 alunos listados nos “diários”<sup>81</sup>, em junho, 284 e, em novembro, 269. Os diários registravam que, ao longo do ano, houve constantes alterações na composição de todas as turmas. Muitas crianças abandonaram o projeto e outras foram incluídas.

De acordo com Regina, professora comunitária (coordenadora) da Escola Integrada na Emag, a coordenação central do projeto apontou uma meta para a escola de dobrar o seu atendimento em 2010. Para isso, seria necessário melhorar o espaço disponível. Esse era um galpão alugado próximo da escola, o laboratório de informática, a pequena quadra esportiva e, de acordo com a disponibilidade, uma sala de aula que era utilizada pelo PIP, uma sala de vídeo e um laboratório de Ciências. A melhoria do espaço seria colocar divisórias no galpão. A professora comunitária fez o orçamento e o melhor preço apurado para realizar o serviço de

---

<sup>81</sup> Estou chamando de “diários” os cadernos que a coordenadora responsável pela Escola Integrada na Emag organizou para registrar a frequência de todos os alunos e turmas. Não se trata, portanto, de um documento oficial como ocorre com o ensino regular.

instalação das divisórias foi de R\$ 3.500,00, porém a prefeitura autorizou gastar para isso apenas R\$ 1.000,00.

O referido galpão localiza-se na mesma rua da escola. No local funcionava uma mercearia. O proprietário fechou as portas do comércio e o alugou à Prefeitura do município. O lugar é espaçoso, mas tinha vários inconvenientes, entre eles: era um local fechado com ventilação ruim e muito barulhento. A equipe acreditava que o barulho ia melhorar com a instalação das divisórias. Com isso melhoraria o controle sobre os alunos. Desta forma, eles fariam menos barulho e circulariam menos pelo galpão. O espaço seria, então, uma reprodução da escola, em condições mais precárias.

A observação mais sistemática do projeto se iniciou no dia 20 de maio de 2009. Fiquei primeiramente no portão da escola, pouco antes das 8 horas, observei a movimentação dos alunos que chegavam. Alguns chegavam a pé e acompanhados dos pais; na maioria das vezes, das mães. Um ou outro chegava de carro. Depois que entravam na escola, eles formavam fila no pátio e, em seguida, entravam no refeitório para lanchar. Nesse dia foi servido leite com biscoito “água e sal”. Eles saíram do refeitório e fizeram uma nova fila no pátio, de onde foram conduzidos para os vários espaços onde as atividades se desenvolveriam. Uma turma de crianças de 6 e duas de 7 anos foram encaminhadas ao galpão; duas de 8 anos ficaram na escola: uma, na quadra e a outra, no laboratório de ciências.

Acompanhei as três turmas que se dirigiram ao galpão. Em cada turma, tinha 25 alunos listados. Nesse dia, estavam presentes 19 alunos da turma de 6 anos e 23 das duas turmas de 7 anos. Os 42 alunos foram a pé até o galpão. Andaram uns 300 metros acompanhados por 5 educadoras: uma para cada turma, uma para fazer uma atividade especial com 5 alunos (pintar, decorar os postes de luz que ficam no trajeto da escola até o galpão) e uma de apoio. Entre elas, 2 são agentes e 3 estagiárias (de Artes, de Letras e de Pedagogia). O grupo atravessou três ruas. Embora existam placas de advertência avisando que existe escola nas proximidades e faixa preferencial para os pedestres nas ruas, os motoristas não respeitam a preferência das crianças. Na rua mais movimentada, uma das principais do bairro, as crianças tiveram de aguardar as melhores oportunidades para fazerem a travessia aos poucos.

A professora comunitária, Regina, disse que havia feito contato com a coordenação do programa e solicitou providências para melhorar a segurança das crianças na travessia das ruas. Mas até o final daquele ano<sup>82</sup>, nenhuma medida efetiva havia sido tomada. Regina disse que às vezes alguém se incomodava com a situação e tomava iniciativa. Ela narrou dois casos:

---

<sup>82</sup> Em 2010, o projeto funcionou em outro local, mais próximo da escola, sem esses riscos.

uma viatura da polícia presenciou a situação, parou e interrompeu o trânsito para os alunos atravessarem; outra vez, foi um senhor, que passava pelo local.

Ao entrar no galpão, a primeira impressão foi de estranheza. Achei o local pouco apropriado para desenvolver atividades educativas. Boa parte do piso foi feita com retalhos de granitos e mármore, o restante, de cerâmica. Parte das paredes do galpão tinha texturas até a altura aproximada de 1 metro e 60 centímetros, uma faixa cor de laranja de 25 centímetros limitava horizontalmente a parte superior, que era pintada de branco. As demais paredes eram pintadas de cor prata. Na parte central, mais para o fundo, tinha algumas bancadas de alvenaria que me lembrou um “sacolão”. Possivelmente as bancadas serviram para expor verduras, legumes e frutas. Nessa parte, tinha uma rampa com inclinação leve, mas escorregadia. Uma aluna derrapou, caiu e bateu com as costas no chão. A educadora Leda a repreendeu: “Bem feito, não fica quieta!” Mais no fundo tinha uma parede que separava uma sala dos banheiros.

Logo na entrada do galpão, ao lado esquerdo, de quem entra, desce uma escada de 14 degraus que dá acesso a um porão, que funcionava como depósito da mercearia. Esse espaço não era utilizado pela Escola Integrada. Identifiquei ainda uma pia e três ventiladores fixos nas paredes, mas apenas um parecia estar em condição de uso.

O galpão foi ocupado pelo grupo da seguinte maneira: **hall de entrada**: parcialmente limitado pelas paredes da frente, portão, paredes laterais e quatro armários de aço colocados ao fundo para servirem de divisórias. O hall tinha aproximadamente 9 por 12 metros e só era usado com atividades na parte da tarde, nos dias em que tinha capoeira. Depois dos armários, tinha o **segundo espaço**, com cinco mesas de plástico e quatro cadeiras cada, todas na cor azul. Embora tivessem constando 25 alunos nas listas, o local só comportava 20. Descobrimos, então, que tinha uma reserva de cadeiras, porém não tinha de mesas. Nesse espaço, uma estagiária de Letras trabalhava com as crianças. Entre o segundo espaço e o terceiro, ficavam as bancadas de alvenaria. O **terceiro espaço** seguia até uma parede que fazia divisa com um cômodo próximo aos banheiros. Era para ter nesse espaço nove alunos, no entanto cinco participavam da atividade especial de decorar os postes do percurso do galpão até a escola. Nesse espaço havia seis mesas. Quem ministrava atividades nele era uma estudante do curso de Pedagogia, Leda, contratada como agente, porque sua faculdade se localizava em outro município da Grande BH e não era conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte. O **quarto espaço**, já delimitado pelas paredes e os banheiros, ficou bastante reduzido, pois, próximo ao meio, tinha uma parede de 1 metro e 20 de altura dividindo o cômodo e, a parte mais próxima do banheiro, tinha outra bancada de alvenaria. Uma estagiária



de Artes ministrava atividades aí. Por volta das 10 horas, os alunos fizeram um rodízio de lugar e foram desenvolver outras atividades.

Segundo a educadora Leda, elas preparavam e imprimiam suas atividades em casa e a escola reproduzia. A educadora Jéssica alegou que elas não recebiam nenhuma formação específica sobre o Projeto Escola Integrada, tampouco para atuar com os alunos. Elas são contratadas e começam a trabalhar imediatamente. Disse ainda que elas são pegas de surpresa constantemente e se veem obrigadas a improvisar. Como exemplo, ela apontou a caso da colega Simone que estava ocorrendo no dia da observação. A estagiária, estudante de Letras, que tem o acompanhamento semanal de um professor da faculdade onde estuda, havia preparado uma atividade para as crianças de 7 e 8 anos, mas teve de aplicar em uma turma de 6 anos. A atividade, portanto, não era a mais adequada. Simone, sobre a carência de formação e a constante necessidade de se improvisar atividades ou aplicá-las em turmas para as quais elas não foram preparadas, apresentou a seguinte opinião:

Este tipo de problema, penso eu, que poderia ser amenizado... com reuniões, pelo menos uma mensal, com o grupo da Escola Integrada. Essas reuniões, que a professora comunitária estaria orientando todo mundo, direcionando aí os trabalhos, por quê? Pra saber o que cada um tá fazendo, claro que... a universidade acompanha a gente, uma vez por semana. Só que a universidade está longe. Isso não é suficiente. Uma coisa é você ter um professor acompanhando na universidade, outra coisa é você na realidade da escola. É preciso deste convívio entre nós para saber o que cada um está fazendo, trocar experiências...

A posição da estagiária demonstra que a falta de reunião e articulação, já apontadas também pelos professores do ensino regular, são demandas também das educadoras da Escola Integrada no sentido de melhorar o trabalho que executam.

No dia 22 de maio, 38 alunos do projeto compareceram ao galpão: 20 da turma de seis anos e 18 (10+8) da turma de 7. No primeiro momento, os alunos de 6 anos ficaram com a educadora Ismênia, estagiária de Artes; os de 7 anos ficaram com e Simone. Os meninos de 6 anos fizeram artesanato com linha de nylon e macarrão; produziram colares e pulseiras. Os de 7 anos fizeram dever de casa. O barulho excessivo das conversas exigia um tom de voz muito alto das educadoras, principalmente daquelas que ocupavam os espaços 3 e 4. O trabalho no espaço 4 era mais difícil; o local, além de barulhento, era muito apertado. Os alunos apresentavam dificuldades diferenciadas, seus deveres de casa eram diferentes; ritmos e

interesses também diferenciados. Esses fatores exigiam um esforço extra da educadora. Quatro alunos demonstram ser bastante autônomos, compreendiam e sabiam o que fazer e se orientavam tranquilamente por meio da leitura. Um aluno, José Carlos, era muito dependente, precisava de assistência constante. A educadora tinha de ler cada exercício e tinha de admoestá-lo o tempo todo para que ele produzisse. Outros cinco estavam num nível intermediário, e também demandavam um acompanhamento sistemático da educadora.

Nesse dia, que só havia dez alunos presentes, dessa turma, a educadora Leda se descuidou do aluno José Carlos para orientar outros. Por questão de segundos, o garoto se levantou pegou uma lixeira e saiu pelo galpão, manuseando o objeto como se fosse um volante de carro. Outra criança que estava no espaço 2 observou: “Ele só pensa em carro.”

No espaço 2, a educadora Simone orientou os alunos que lessem e interpretassem um texto escrito com uma ilustração. Mas o barulho deixou boa parte dos alunos dispersos. Em seguida ela pediu a eles que fizessem uma leitura em voz alta, todavia o barulho os incomodou bastante. A dispersão era enorme.

Enquanto isso, no espaço 3, a atividade de artesanato também não foi capaz de manter os alunos mobilizados o tempo todo. Por volta das 9h20, a educadora teve de buscar os alunos que corriam pelo galpão. Depois das 9h30, os alunos foram orientados a desenhar as peças que confeccionaram, porém a dispersão se manteve.

No mesmo dia, voltamos à tarde ao galpão, tinham duas turmas de onze anos (antiga 5ª série). No total eram 13 alunos. Por volta de 13h30 chegaram 7 e, logo depois, mais 5 alunos. Esses que chegaram por último estavam pintando postes. Leda, que trabalhava de manhã e à tarde, mostrou-me o diário da 5ª série A. Eram 29 alunos listados, 3 já haviam sido cortados e 9 mais faltavam do que compareciam. Alunos frequentes, de fato, nesta turma, eram 17. Nesse dia, eram apenas 6. A educadora os orientou a fazer uma redação, com um mínimo de 20 linhas, comparando a Escola Integrada com a escola regular. Pediu que fizessem uma boa redação, com letras bonitas. Mas, os alunos não se mostravam muito interessados. Um, inclusive, estava sentado na cadeira com os pés sobre a mesa. Leda ficou brava, gritou e ameaçou. Os alunos se concentravam por alguns momentos, uns 5 ou 10 minutos no máximo, e logo começavam a se dispersar. Segundo a educadora, nesse dia, as coisas estavam bem. Quando iam as três turmas e elas estavam cheias, a situação ficava difícil: “Se deixar, os meninos sobem no teto.”

Mário, educador de capoeira, estava com cinco alunos no hall de entrada (espaço 1). Alguns jogavam capoeira. Não me pareceu que os alunos estivessem interessados também na

capoeira. Durante a aula, três deles se sentaram na mureta que protegia a escada e dava acesso ao porão e ficaram brincando com um celular.

Renata, que ensinava música, disse que havia ficado decepcionada com o galpão, porque não conseguia ensinar os alunos a tocar flauta. Para ela, o barulho da flauta não deixava ninguém mais ter aulas. Ela explicou que o barulho da flauta tocada por iniciantes, atrapalha, é ruim. Sua expectativa em relação ao galpão era alta, porque, na escola, sua música também parecia inviável. Disse que na escola, os professores reclamavam do barulho e alguns espaços não eram adequados. Na sala de vídeo, os alunos se dispersavam e não tinha onde colocar a pauta e nem estante para guardar os instrumentos musicais. No laboratório de Ciências, incomodava as salas próximas. Ela disse que ficou sentida com uma professora do ensino regular que lhe perguntou se ela usava “tampão” nos ouvidos quando estava ensinando. O melhor lugar, até então, era a quadra do fundo, mas ainda não era um bom lugar. Os alunos colocavam a pauta no chão e não desenvolviam uma boa postura ao tocar. A vantagem era que a aula se dava longe das salas de aula e ninguém reclamava.

Durante a entrevista com o grupo de educadores, o problema do espaço disponível ao projeto foi novamente exposto.

No primeiro momento, eu falo... que ela atendeu as necessidades básicas, básica mesmo, o básico. No início tínhamos uma casa, dois pavimentos, que não era estruturada para receber os alunos. Era um sítio, né? Tinha uma piscina... mas acharam que não atendia. Depois mudou para onde a gente está agora, o galpão. O galpão também não atende às nossas necessidades porque... é... não tem um ambiente, não está separado, está tudo junto. Quem está na frente escuta, quem está atrás escuta. O espaço não atende às nossas necessidades, um professor sem querer interfere na aula do outro. Assim, fala alto e atrapalha; os alunos são muito espertos, não conseguem concentrar, sai da sua aula e vai pra outra atrapalhar, chamar outro menino. Isto forma uma pequena bagunça. Às vezes a gente consegue controlar: quem levantar não ganha certa coisa; aí a gente vai e tira. Eu acho que o espaço não atende.

A educadora Leda lembrou das condições dos banheiros: “Tem o banheiro também. Só tem um funcionando, entra menino, menina e professor também. Não tem aquela separação...” Jéssica complementou: “Tem vezes que os professores não conseguem entrar no banheiro, né? De tão sujo que tá. Aí é meio complicado.”

O único que se diz satisfeito com seu espaço é Dario, responsável pelo laboratório de Informática.

Quanto ao meu espaço físico, não tenho nada a reclamar. É único, é uma sala grande, tenho lá hoje dezesseis computadores em funcionamento... A escola me ajuda neste espaço... não tenho nada a reclamar. Minto? né. Vestiário, que não tem, quadra que não tem, mas o meu espaço físico [laboratório de Informática] nada a reclamar. Só a Escola Integrada que usa. Agora começamos a liberar para o terceiro turno, noturno. Só que aí é outro professor que usa lá. Agora, em relação ao laboratório, é só a Escola Integrada que utiliza. Só temos um laboratório. Só a Escola Integrada que usa; a escola regular não usa.

Em relação ao apoio que recebe da Smed-BH, Dario apontou alguns problemas:

Eu procuro ficar atento a todas as questões da escola, porque eu não trabalho só para a Escola Integrada. A minha função aqui é cuidar de todo equipamento tecnológico da escola... Às vezes a gente pede [material] para a direção, para a coordenação, para a professora comunitária e, não depende delas. Sempre depende da prefeitura, da Smed, da Secretaria. Quando chega este pedido lá, aí é a boa vontade deles. Eles liberam o recurso, a gente não sabe quando e nem porque. Eu falo por depender de alguns equipamentos. Por exemplo, a gente tá dependendo que instale um equipamento que aumente a velocidade da internet. Este aparelho já está aqui em nosso poder há mais de seis meses, até hoje nada. A gente liga, fica em cima da prefeitura, 'e aí, vamos instalar quando?' Não tem data prevista, você tem que aguardar. Então, isso não depende só da escola. Sempre dependemos da Secretaria da Educação.

As educadoras disseram que o problema com a carência de material para as atividades do projeto poderia ser resolvido ou amenizado dentro da escola. Elas fizeram a seguinte discussão a respeito:

- Eu acompanho o pedagógico. Muitas vezes, trabalho [as] disciplinas Português, Matemática. Igual a gente fica acompanhando o para casa deles, é diversificado, de cada matéria. Então, não só do conteúdo de escrever, de ler, eu queria passar mais pra eles, o lúdico também. Igual, Matemática. Eu queria trabalhar jogos, não ficar ali

no tradicional, só escrevendo, copiando, lendo, sabe? Tem que ter o lúdico pra trabalhar. (Leda)

- Mas tem né, Leda! Tem um armário só de jogos. (Simone)

- Tem! só que não liberou. Eu não sei quem não liberou, se foi a escola. Uma vez por semana podia ter aquilo. Na sexta-feira, na segunda-feira, que ninguém tem para casa. E tem um armário só de jogos, lá. A gente não sabe quem não liberou, se foi a Regina ou se foi a escola. (Leda).

Leda e Renata alegaram que a Escola Integrada não era bem-vinda na Emag, pois tudo que acontecia de supostamente errado, os professores falavam que tinha acontecido com os alunos que estavam no horário da Escola Integrada. Renata disse que uma vez foi advertida por ter deixado a sala de vídeo suja, quando, na verdade, ela já havia encontrado a sala naquela situação. As duas disseram que foram chamadas a atenção até quando não chegaram a usar determinado espaço que fora alvo de vandalismo, por exemplo.

Na semana seguinte, a observação das atividades da Escola Integrada se deu no prédio da escola. Antes, porém, foram feitos os primeiros contatos com os educadores que trabalhavam no prédio. No dia 16 de abril, aproximei-me de Ivo, que foi bastante receptivo e simpático. Combinamos que, depois da troca de turma, eu iria observar suas atividades com a turma. Mas, antes da observação, Dona Norma chamou a atenção de uma aluna do 1º Ciclo que participava do Projeto Escola Integrada: “Vou falar com a Ana que você vem para o projeto e fica passeando pela escola, viu?” A menina não reagiu. Logo depois, outra aluna do projeto passou pelo pátio. Dona Norma foi então atrás de Ivo. Depois disso mais nenhuma aluna do projeto passou pelo pátio. Uns dez minutos depois da mudança de turma, fui, então, atrás dele e da turma. Como descrevi anteriormente, o espaço usado pelo educador e aproximadamente 26 alunos de 7 anos era totalmente inadequado: um canto da escola, um caminho, com escada para se chegar à sala de vídeo. Nesta escada alguns alunos se sentaram, porém a maior parte trocava agressões, palavrões, denúncias. Ivo levou o apito à boca e assoprou forte, entretanto não adiantou; chamou a atenção, tentou explicar o significado do apito (parece que ele fez um acordo anterior com os meninos sobre o significado de cada tipo de silvo). Várias crianças vieram em minha direção e queriam a minha intervenção. Ivo estava constrangido. Ele, então, disse-me: “Outra hora eu te convido para você assistir outra aula; este grupo é muito difícil.” Compreendi o recado e me retirei depois de agradecer-lo.

Ivo fazia, em 2006, o 6º período de Educação Física na Faculdade Estácio de Sá. Disse que queria adquirir mais experiência antes de se formar; se fosse preciso, iria fazer menos

disciplinas para alcançar esse objetivo. Ele foi contratado como agente, porque sua faculdade também não tinha convênio com a prefeitura.

As observações no prédio da escola se iniciaram de fato no dia 25 de maio. Ivo estava com uma turma de 8 anos na quadra do fundo. Havia 17 alunos presentes. Outros 2 estavam no reforço escolar e 6 faltaram. Durante aproximadamente 8 minutos, ele orientou alongamento aos alunos. Com um aluno ao seu lado, ele orienta os outros como alongar. Foram quatro sessões de dois minutos, cada. Em cada sessão, um aluno diferente ia à frente para auxiliá-lo. Observamos que alguns alunos faziam o alongamento com postura incorreta. Uma aluna fazia com um pirulito na boca. Ivo não fez nenhuma correção. Após o alongamento, o educador introduziu uma nova atividade, usando apito e pregadores de roupa. Os pregadores de cores diversas eram colocados nas costas dos alunos, que não podiam saber a cor do pregador que se encontrava nas suas costas. Os colegas podiam. Quando o educador falava uma cor, azul, por exemplo, os alunos saíam correndo para pegarem os pregadores azuis nas costas dos colegas. Todos corriam ao mesmo tempo, mesmo aqueles que carregavam os pregadores azuis. Assim todos caçavam e eram caçados. Ivo demorou bastante para conseguir explicar a brincadeira às crianças. Depois da atividade, ele avaliou com a turma os problemas de execução da atividade. Os problemas de indisciplina e de relacionamento não foram avaliados.

Depois, o educador iniciou outra atividade com pregadores. Duas alunas saíram da quadra alegando que estavam passando mal. Essa nova brincadeira consistia em colocar uma fileira de 8 alunos de frente para uma outra, sendo que, em uma delas, os alunos colocam no braço um pregador. Ivo apitava e a fila que estava sem o pregador tentava arrancar o pregador do colega que estava à sua frente com um único movimento. Depois invertia a situação. Após esta atividade, entre 9h e 10h, o educador permitiu atividades livres. Ele teve o cuidado de retirar a rede de vôlei de dentro da quadra e explicou: “A rede não é nossa.” Uma aluna perguntou, então, de quem era. Ivo respondeu: “É do colégio.” Há uma demarcação muito evidente entre o ensino regular e a Integrada na Emag.

Os meninos, quase todos, e duas meninas optaram por jogar futebol. As demais meninas e um menino ficaram em umas mesas de alvenaria brincando, conversando ou em conflitos. A aluna Paula literalmente subiu no educador, que pedia para ela parar, mas não era atendido. A garota se agarrava no educador com suas pernas e subia nas costas dele, dependurava em sua cintura e, às vezes, o beijava no rosto. Por duas vezes, ele tentou ser enérgico, no entanto a menina chutou suas canelas. Ele mostrou uma cicatriz na canela de um chute que ela lhe deu há tempo atrás. Outra aluna chamou Paula de macaca e também levou

um chute na canela. Ivo tentava tratar a todos com muita educação, lembrava dos combinados, cuidava para não deixar o chão sujo. Ele explicou que aquilo era necessário porque, senão, o pessoal da escola reclamava. Disse que recebeu reclamações da coordenação da escola por deixar a sala de vídeo suja em dias que ele nem tinha utilizado e espaço. Contou-me ainda que, os pregadores que utilizou nas atividades, comprou com recursos próprios. Perguntei a razão disso, ele me disse que os que tinham na escola não eram adequados. Pareceu que ele tinha receio de perder material e ser advertido por isso.

Sobre o comportamento da aluna Paula, falou que a única providência que tomava era conversar e explicar a ela que não podia agir daquela forma. Ele não percebia que a menina podia se ferir seriamente ou ele poderia ser mal interpretado. Uma menina, Teresa, o procurou chorando e lhe disse que queria ir embora. Ela mostrou duas feridas em uma das mãos. Perguntei como aquilo tinha acontecido. Ela disse que havia pegado da prima e que ainda não havia ido ao médico. As feridas pareciam inflamadas e a mão estava inchada.

Segundo Ivo, o seu local preferido para trabalhar é a pequena quadra externa. Se não é possível, ele vai para a sala de vídeo. Se essa alternativa também falha, ele divide o laboratório de Ciências com outra educadora; no último caso, ele usa o canto da escola, onde tem a escada que dá acesso à sala de vídeo. Na quadra externa, Ivo tinha mais liberdade para desenvolver seu trabalho e estava mais distante dos funcionários da escola e da vigilância deles. Mas, nem mesmo assim, ele estava livre dos embaraços: pouco depois entrou um aluno do turno, que usava o ginásio, aproximou-se dele e disse que estava ali a mando do seu professor para reclamar de um aluno do programa que havia chutado a bola no portão.

O temor de Ivo se justifica na afirmação da educadora Tina. Os educadores se sentem constantemente discriminados.

Primeiro lugar, em sala, a gente se sente professor. Porque os alunos... a gente tem que ter respeito entre nós. Mas quando a gente chega aqui na escola, a gente não se sente nada. Eu tive um exemplo, eu nem sei se eu posso falar aqui agora, mas que surgiu... Eu perguntei, né? Será que a gente tem direito a 13<sup>o</sup>? De curiosidade. Eu li a lei do estagiário, mas eu não me lembro muito bem. Eu perguntei à professora comunitária. Ela falou: Não sei, vou perguntar na direção... Eu entrei com ela, fiquei no meio assim. [...] “Ana, a estagiária tem direito a 13<sup>o</sup>?” – “Ah, estagiária está pensando que é gente?” Ela falou deste jeito: estagiário está pensando que é gente. Então, como é que você se sente ouvindo isto, se você é estagiário? Eu escutei isso. Aí ela falou alto: “Ô Tina, não tem direito, não”. Então, ela sabia que eu estava lá. Eu saí, fui pra minha sala e falei pras meninas. Escutei isso. Nossa, eu fiquei uma

arara no dia. Todos eles já passaram por essa situação um dia. [...] Eu já sou Bacharel em Português. [...] Só faltam seis meses para ser em Língua Estrangeira. [...] Quem disse que eu não sou professora?

A educadora Leda complementou: “O nosso lugar já é separado, nós não podemos ficar junto com eles, não. Nós ficamos perto do pessoal da faxina, perto deles, não.” O grupo aponta ainda outras situações procurando demonstrar que os alunos do projeto também são discriminados.

Eles sempre acham que os alunos da Escola Integrada são os problemáticos. [...] “Você trabalha na Escola Integrada? Credo! Eu não teria coragem de colocar meu filho lá, não. Lá só tem marginal.” [...] A visão que as pessoas têm, até os professores da escola têm, quem está na Escola Integrada é o aluno problemático. [...] “Ah, manda pra Escola Integrada porque ele está muito ruim.” (Educadora Leda)

No dia 1º de junho, acompanhei a educadora Tina, no laboratório de Ciências, onde ela desenvolvia atividades de multiplicar e dividir com alunos de 8 e 9 anos de idade. A educadora reproduziu folhas de umas páginas do livro adotado pela escola. Os alunos trabalhavam com sequência de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5, 100 em 100, fatos de 2 e outros modelos para os alunos repetirem. Tina, estudante de letras, avaliou que as atividades limitavam o desenvolvimento dos alunos, pois explorava modelos que exigiam pouca reflexão e raciocínio. No grupo, Tina apontou alguns alunos que, aparentemente, tinham mais dificuldades: Paula, com má vontade e falta de capricho, conseguia desenvolver as atividades; Tarso estava resistente para ouvir as explicações que o ajudaria; segundo a educadora, ele havia melhorado bastante, principalmente a disciplina. Uma de suas folhas estava completamente correta. A terceira aluna era Tônia, de quem Tina desconfiou que ela tivesse copiado as soluções de algum colega. Enquanto a maioria dos alunos resolveram 3 e 4 folhas de exercícios, alguns poucos pediram à educadora para passar outros exercícios nos versos das folhas para resolvê-los. Paula concluiu apenas uma folha. Nesse dia, 15 alunos estavam presentes.

O laboratório de Ciências era amplo, tinha 3 bancadas centrais de granito, um tanque no meio de cada uma, com torneira de água e de gás, desativadas. Havia ainda uma bancada lateral com uma pia e um depósito. Alguns alunos se assentaram em bancos para que tivessem



acesso à bancada; outros assentaram-se em carteiras normais. Em comparação aos outros espaços e atividades da Escola Integrada, que observei, nesse, o comportamento e o envolvimento dos alunos foram diferenciados. Essa mesma turma, eu a vi com o educador Ivo na quadra do fundo. Pelo menos três fatores devem ter influenciado positivamente: o espaço, a aula-atividade e a postura da professora. O laboratório era um espaço mais adequado, aconchegante e oferecia melhores condições de trabalho e controle da turma do que a quadra do fundo e galpão. Apesar da educadora avaliar que as atividades de matemática exigiam pouco raciocínio dos alunos, elas, ainda assim, eram mais desafiadoras, consistentes e adequadas à idade dos alunos. Nas feições, nas posturas das crianças, podia perceber que elas estavam desenvolvendo alguma espécie de potência pessoal e estavam superando, vencendo um desafio. Não percebi esse tipo de envolvimento na maioria das crianças nos outros espaços enquanto desenvolvia as atividades. Por último, a educadora Tina aparentava-se mais segura de si, sabia quando e como intervir e mediar a relação das crianças com as operações.

Apesar disso, é preciso ressaltar um fator negativo nas atividades desenvolvidas no laboratório: os alunos que tinham mais facilidade com a aprendizagem eram melhores assistidos pela professora, porque demandavam mais presença dela e chegavam, inclusive, a obstruir o acesso daqueles que tinham mais dificuldades. Esses ficavam mais solitários e sem assistência da educadora. Tina percebia e demonstrava preocupação com isso, mas não sabia como resolver. Ela disse que uma vez formou duplas de alunos, entretanto os mais fracos apenas copiaram dos mais fortes. Na aula seguinte, por isso, desistiu da estratégia. Ela achava que o ritmo da sua sala seguia o ritmo e a dinâmica das aulas regulares. A observação demonstrou que as desigualdades de aprendizagem e de acesso ao conhecimento veiculado estão presentes nas aulas do ensino regular e nas aulas da Escola Integrada. Isso ocorreu porque a lógica, a concepção de educação e a estrutura de escola são as mesmas. Ora, não basta aumentar o tempo do aluno na escola. Segundo Paro (2009, p. 13), existe uma “tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje. Isso pode ser extremamente perigoso.”

No segundo semestre, por volta do final do mês de setembro, notei uma movimentação diferente dos alunos da escola integrada. Perguntei à professora comunitária se o atendimento havia sido ampliado. Ela informou que não. O que aconteceu foi uma recomposição dos alunos, pois havia três turmas da antiga 4ª série que se reduziu a uma. Muitos alunos tinham abandonado o projeto. A recomposição foi feita, então, com alunos do início do 3º Ciclo (antiga 6ª série). Ela explicou que até aquela data não tinha sido possível ampliar o atendimento porque a instalação das divisórias no galpão não estava autorizada.

No dia 29 de setembro, por volta das 8h16, duas mulheres e um menino pararam em frente à escola. Era um garoto de 8 anos, aproximadamente, que estava atrasado para as atividades da Escola Integrada. Uma das duas mulheres desceu com o filho e apertou a campainha. O porteiro da escola informou à mulher que a ordem da professora comunitária era não deixar alunos entrarem atrasados. A mãe ia trabalhar e ficou inicialmente sem reação. Em seguida, disse ao filho que iria deixá-lo na casa de alguém para que ela pudesse trabalhar.

Em dezembro, notei que o número de alunos da Escola Integrada era menor do que o habitual. Com isso, vários educadores do projeto assumiram salas do ensino regular para que os professores pudessem fazer Conselho de Classe.

No dia 13, examinei alguns Termos de Desistência de alunos da Escola Integrada. Identifiquei que três mães retiraram seus filhos do projeto alegando que ficariam com eles em casa; uma alegou que não tinha quem buscasse sua criança na saída do turno, às 16h; três disseram que não estavam satisfeitas com o rendimento dos filhos, que dormem durante as aulas regulares; uma alegou que o filho estava fazendo aula de futebol; uma família afirmou que estava insatisfeita porque o filho aprendeu a falar palavrões, estava ficando muito agressivo (a professora comunitária disse que era o contrário, que ele se isolava dos colegas, falava palavrões e com 9 anos de idade tentou fugir de casa e tomava vinho); uma família disse que a filha não estava interessada, preferia ficar na casa de colegas; uma registrou que a filha que não está gostando do barulho; duas afirmaram simplesmente que a filha não queria participar da Escola Integrada.

Dona Norma, funcionária da escola que teve e tem filhos estudando na Emag, aponta várias críticas ao Projeto Escola Integrada.

Escola Integrada. Olha! Antes da Escola Integrada, a escola era muito mais tranquila. Depois que veio a Escola Integrada, misturou muito. Eu acho que a Escola Integrada atrapalhou muito a escola. Eu acho, na minha opinião. Eu acho assim: o serviço aumentou demais, assim... é... a coordenadora do projeto é uma, dos outros meninos, da escola em geral, já são outras. Né? Os meninos do projeto já não têm... a convivência que nós temos com os meninos da escola. Eu acho que atrapalhou muito. Muito mesmo.

A posição da Dona Norma e dois pais que preencheram os termos de desistência não é unanimidade entre os pais. Senhor Tarcisio (31 anos), pai de um aluno de 6 anos, tem outro ponto de vista sobre a Escola Integrada.

É lógico que a Escola Integrada envolve muito a criança, né? A criança tem mais espaço. Então, você vai percebendo o desenvolvimento com o tempo. Igual, por exemplo. Ele já estudou em escola paga, no jardim, e não aprendeu a ler. Aqui, ele já está aprendendo ler, já está ajuntando as palavras, já está aprendendo a escrever. Então, a gente vê uma melhora na criança com o projeto.

O pai afirmou ainda que o filho falava com bastante entusiasmo sobre a Escola Integrada. Perguntei se ele conseguia distinguir quando o filho se referia à Escola Integrada e quando se referia ao ensino regular. Senhor Tarcísio afirmou que sim: “Consigo. Ele fala do projeto... do que fez diferente e fala do que ele fez no horário de aula. Então, dá pra perceber o que ele fez num e fez no outro.” Mas ao se referir ao que há de positivo no ensino regular, ele afirma que está melhorando, “principalmente agora, dando uniforme, kit escolar. Então isso ajuda, também, né? E você vê a criança desenvolvendo.” Em seguida ele volta a falar das qualidades da Escola Integrada. Por último, perguntei se ele conhecia o espaço onde funcionava o projeto. Ele respondeu: “Não. Não. Não fui no espaço, não.”

Enquanto senhor Tarcísio se fundamentava no entusiasmo do filho para declarar seu ponto de vista sobre a Escola Integrada, outra mãe entrevistada, dona Inês, fez defesas efusivas da Escola Integrada e apresentou uma constelação de motivos.

Eu já falei com a minha mãe. A melhor coisa que aconteceu pra mim, aqui em Belo Horizonte, foi a escola. Não tenho queixa, não. Do aprendizado, de como ela é tratada. Ela faz passeio, coisas que eu não tenho condições de tá proporcionando, porque, quase sempre eu trabalho até no sábado. Eu trabalho até as quatro. Normalmente é até as quatro. Mas eu chego tenho roupa pra lavar, o uniforme da semana, tenho que passar. [...] pra mim é maravilhoso. Não tenho que preocupar quando estou no meu trabalho. [...] Ela fica na escola, tudo. Então, não preocupo. Às vezes ela fala pra mim: Ah, mãe, vamos sair hoje. Eu falo assim: Eu vou ver. Quando eu penso que não, já tem um papel lá pra eu assinar porque vai ter um passeio. A minha consciência já fica mais tranquila e me dá mais autonomia. Eu fico tranquila, aqui é uma escola segura. Deixo ela em segurança, nunca aconteceu nada grave. Na parte intelectual, eu achei que ela está bem. Se eu for falar uma coisa de mal daqui... eu tenho muita gratidão. Ela se alimenta bem. Chega em casa contando. Depois que a Jane veio pra cá, ela aprendeu a comer direito. Em casa, ela não costumava comer mistura, nada disso. Ou arroz e tomate ou arroz e batata. Agora que ela tá aqui, ela come verdura refogada, ela come quiabo. Jamais ela comeu quiabo. [...] Ajuda a gente. Às vezes porque não tem lá [em casa] uma criança pra ela ver comendo.

O depoimento dessa mãe revela que, apesar de todos os problemas de concepção e estrutural do Projeto Escola Integrada, principalmente nos meios populares onde prevalece a pobreza e o trabalho precário, a escola de tempo integral, mais do que uma necessidade, pode se constituir num instrumento de resgate de cidadania. Para tanto, torna-se necessário oferecer um serviço mais qualificado. Mas o que é qualidade?

Diante da premência e dos objetivos imediatos da família da dona Inês, a Escola Integrada é inegavelmente um projeto satisfatório e de qualidade.

No dia em que examinamos os Termos de Desistência, Regina informou que a escola estava alugando outro local para desenvolver as aulas da Escola Integrada: dois apartamentos num mesmo andar, mais perto da escola, numa área melhor, com janelas, arejados, mais barato que o galpão, que não tinha janela e nem escoamento para água.

Em fevereiro de 2010, visitamos o novo prédio onde passou a funcionar a Escola Integrada. A Escola estava muito satisfeita. É um local bastante próximo da escola, a menos de 100 metros de distância; um prédio de dois andares. No primeiro, residia a família proprietária do imóvel. No andar de cima, onde tem dois apartamentos, passou a funcionar o projeto. Os alunos tinham de passar por um corredor estreito para chegar ao fundo e ter acesso à escada e, conseqüentemente, aos apartamentos. No fundo, tem um pátio, uma parte coberta, onde os alunos desempenhavam atividades físicas e as aulas de flauta. Tem ainda uma pequena piscina, que ficava cercada. Na outra extremidade ao corredor da entrada, tem uma ducha. O proprietário instalou uma grade na escada para permitir maior segurança aos alunos. Os cômodos onde funcionavam as salas de aula são pequenos e interligados. A cobertura do imóvel era de telhas de amianto pintadas de preto. A pia não tinha apoio em alvenaria. De um lado foi chumbada na parede, do outro, colocaram uma mão francesa. Na parte da tarde, o pátio toma muito sol. Avaliamos que o espaço era pequeno, inadequado, a pia mal instalada e a grade de proteção na escada, e frágil. Como estava tudo novo, com pintura recente e o espaço anterior era pior, parecia que estava tudo muito bom.

Regina disse que foi o que conseguiram. Há dificuldade para tratar com o pessoal da Igreja que “não é muito de querer ajudar”. O clube Pampulha Iate Clube (PIC) ofereceu o espaço, mas a escola não conseguia condução para os alunos. O Corpo de Bombeiros também, porém pelo mesmo motivo, a escola não aceitou o convite.

Seriam esses aspectos da Escola Integrada um problema particular da Emag?

Em dezembro de 2009, participei de uma reunião em outra escola municipal de Belo Horizonte que desejava superar algumas dificuldades do Projeto Escola Integrada. Além da direção, coordenadores e professores da escola, pais de alunos, coordenação da Escola

Integrada na Regional e a coordenadora do Centro de Referência da Assistência Social (Cras) participaram. Havia aproximadamente 31 pessoas presentes. Três pontos permearam as discussões: 1) número insuficiente de funcionários; 2) o espaço era considerado pouco, deficiente e inespecífico; 3) em época de chuva muitas atividades eram impedidas de serem realizadas e o deslocamento dos alunos para outros espaços era prejudicado.

Várias pessoas da escola e da comunidade se pronunciaram. A diretora afirmou que escola tem procurado por novos espaços, mas era difícil encontrá-los. O aluguel de imóveis na região é caro e a prefeitura se recusava pagar o valor de mercado. A administração da escola e do projeto na escola já procuram clubes, academia, centro de catequese, centro social, a igreja católica e não obteve sucesso. A professora comunitária disse que o arcebispo de Belo Horizonte havia prometido apoio ao projeto, mas a igreja local não abria seus espaços. Uma representante de um parque de diversão presente na reunião disse que o espaço da instituição estava disponível ao Projeto Escola Integrada. Alguém disse que seria necessário a Smed providenciar ônibus para transportar os alunos, porque o local não fica próximo da escola.

Quanto à questão do deslocamento dos alunos, a diretora da escola alegou que a empresa municipal responsável pelo trânsito na cidade não assumiu nem o compromisso de acompanhar os alunos que se deslocavam entre a escola e o Cras, onde parte das atividades do projeto se desenvolvia. Ela disse ainda que esse tipo de problema não é da escola, é da PBH, que tem que garantir o funcionamento dos equipamentos. Em seguida, ela narrou uma situação em que teve de abandonar as suas responsabilidades na escola para ir até ao Cras para retirar um aluno em cima de um caminhão, que entrou no local. Os veículos entram e ocupam o mesmo espaço onde os alunos desenvolvem suas atividades.

A coordenadora do Cras informou que a Assistência Social também tem problema de espaço. O local usado pelo Cras e pela Escola Integrada é emprestado e funcionam ali mais três serviços da PBH (zoonose, fiscalização e referência da área de risco). Só o Cras desenvolve várias atividades, como as oficinas de convivência e reflexão, reuniões comunitárias, sessões de fisioterapia oferecidas à comunidade por universitárias, aulas da EJA-BH e a socialização de crianças de 6 a 14 anos.

Uma mãe presente na reunião disse que, “vendo a publicidade na TV não dá para perceber esta ‘problemada’ que a Escola Integrada vive.” A observação dessa mãe me remete ao uso do marketing e das técnicas de convencimento que “impõe a criação de uma outra realidade, que não é a vivida, mas aquela que através dos meios de comunicação preenche as necessidades do imaginário.” Conforme Walter Garcia (2008, p. 116). Aqui o autor se refere à “realidade virtual” na educação,

[...] que opera no nível da psique de cada ser humano e que supre expectativas de respostas que cada um de nós apresenta no seu universo de representações da realidade. Assim, a merenda escolar, de uma simples refeição para cobrir a “fome do dia”, que cada criança apresenta enquanto está frequentando a escola, transporta o cidadão para um mundo mágico, onde a propaganda da televisão exibe um conjunto de pratos e talheres, num ambiente asséptico, tipo restaurante cinco estrelas, completando-se esta imagem com a falta de que com merenda todos aprendem muito melhor... (p.116)

Não há dúvida sobre a necessidade e a urgência de uma escola de tempo integral. A crítica, os questionamentos aqui apresentados têm por objetivo verificar e demonstrar que não basta que um projeto exista e esteja em curso, é preciso contribuir para que ele atenda de fato aos pré-requisitos da cidadania.

#### **4 – O Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Floração truncada**

Ficou evidente que tanto o PIP como o Projeto Escola Integrada não atendem a todos os alunos da Emag que, de acordo com seus objetivos, necessitam dele. No caso do PIP, a professora Cida informou aos pais que muitos dos alunos da Emag necessitavam de “reforço”, mas só os casos de maior defasagem da aprendizagem eram encaminhados, pois não havia vagas para todos.

Em relação à Escola Integrada, além de não atender à real demanda da comunidade, os adolescentes estão quase totalmente ausentes do projeto. A participação é parcial e só para aqueles em condições intelectuais de acompanhar o ritmo das aulas do curso preparatório para o Cefet.

Não existe, portanto, outro programa educacional destinado aos adolescentes com trajetória humana e escolar além do Projeto de Aceleração da Aprendizagem ou Floração. O projeto se iniciou no final de 2009 com duas turmas de 20 alunos cada e os professores responsáveis eram Felipe, de História, e Valdete, de Língua Portuguesa.

Durante três dias, Felipe e Valdete planejaram juntos uma semana de atividades: dinâmicas, atividades diagnósticas, exibição de filmes, uso de músicas, poemas, leitura e releituras de charges, pinturas, propagandas, debates e produção de memorial dos alunos.

Eles queriam “seduzir os alunos” e declararam que temiam “cair no ‘esqueminha’ tradicional”.

Antes de iniciar as aulas, Felipe nos revelou que estava preocupado porque o docente dessas turmas deveriam ministrar todas as disciplinas. Apesar da preocupação, ele me disse que era preciso fazer alguma coisa pelos alunos e a melhor forma de fazer isso era assumindo e se apropriando desse tipo de proposta.

As observações da primeira aula se deram em fevereiro de 2010.

### **Aula do professor Felipe – 22/02/2010**

Quando os alunos entram na sala de aula, Felipe havia colocado a programação do dia no quadro de giz.

Sejam bem-vindos, meus amigos!

Frase do dia: “Há duas coisas que demonstram fraqueza: Calar-se quando é preciso falar e falar quando é preciso calar-se”. Provérbio persa.

Pauta:

1º momento: fazer um memorial (introdução, desenvolvimento e conclusão); explicação breve sobre os temas das teleaulas.

2º momento: exibição das teleaulas (nº 5 e 6 – sufixos e ortografia); atividades do livro (nº 31, 32, 36, 37, 38); avaliação do dia.

Dos 21 alunos listados no “diário”, apenas 13 estavam presentes. Desde o retorno das aulas, em 2010, a frequência está baixa, em torno de 9 a 13 alunos, de acordo com Felipe.

O ambiente na sala de aula é descontraído, há liberdade e flexibilidade. Os alunos respeitavam o professor, mas usam, sem repressão por parte dele, expressões que seriam condenadas no diurno.

Inácio, aluno já apresentado ao leitor, entrou mais tarde na sala, estava fumando no pátio. Antes, Felipe o orientou a fumar depois, porém ele não aceitou. O professor não o coagiu por isso: ele fumou e, ao terminar, voltou para a sala de aula, sem problema.

Como ainda não havia sido autorizada a compra do KIT de DVD e TV para cada sala de aula, as duas turmas se juntaram para a exibição das aulas do Telecurso no Data Show da escola. Na hora da exibição, tinha 25 alunos presentes. Quando acabou a teleaula, quase todos saíram da sala. Só dois permaneceram no local. Felipe foi buscá-los para fazer as atividades, em tom ameno, repreendeu-os e encaminhou a separação das turmas. Valdete levou seus alunos para sua sala de aula.

A produção das teleaulas é bastante antiga. O jornalista Marcelo Tas e o ator Luís Melo eram bem jovens. Os automóveis ainda tinham placas amarelas. Um dos personagens da narrativa ainda usava máquina de datilografia para escrever suas histórias.

Felipe leu o texto (cena-texto da Aula 5) e os desdobramentos (da pág. 27 até a metade da página 30) e introduziu as atividades. A quantidade de atividades era enorme. O professor pulou algumas. A proposta seria fazer numa noite duas teleaulas (5 e 6). Presumimos que os alunos não dariam conta de fazer o que estava proposto. Felipe disse que, terminando ou não, no dia seguinte, ele trabalharia a aula 7 e 8. Ele argumentou que se os alunos pudessem levar o livro para casa, e se tivessem tempo, poderiam transformar as atividades em dever de casa. Mas não podem. Não é permitido.

O ritmo da aula e do curso não é o da necessidade dos alunos e de suas dificuldades, mas o do planejamento do Telecurso. Para definir quantas teleaulas seriam dadas a cada dia letivo, os gestores somaram todas as aulas previstas, dividiram pelo número de dias letivos previsto para o curso. Na época da observação das aulas, os professores trabalhavam os módulos das disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências; o 2º módulo seria Matemática e História; o 3º, Inglês e Geografia.

Dos 13 alunos presentes, 11 estavam totalmente envolvidos com as atividades, que são muito fragmentadas. Como o tempo não ia ser suficiente, Felipe, quase no final da aula, fez uma adaptação na atividade que restava, o que a fragmentou ainda mais. Inicialmente, os alunos teriam de produzir frases usando palavras acrescidas de sufixos. O professor se deu por satisfeito com o acréscimo dos sufixos nas palavras, apenas. Mesmo assim, os alunos não conseguiram concluí-la e na aula seguinte, um novo tema seria introduzido.

Os memoriais entregues pelos alunos na aula anterior ao Felipe foram lidos, entretanto o professor não fez nenhum tipo de intervenção: correção ou observação. Também não existia tempo de aula para que isso fosse feito.

Após a aula, o professor disse que não tinha tempo para fazer as devidas correções nos memoriais, apesar de terem uma aula semanal para planejamento. Segundo Felipe, depois que começaram a trabalhar com o material do Telecurso, as aulas ficaram engessadas e que, esporadicamente, a coordenação do projeto permitia sair do esquema. No início, em novembro, quando o material do Telecurso não havia chegado, ele e Valdete inovavam bastante.



### **Aula da professora Valdete – 08/03/2010**

Nesse dia havia 13 alunos presentes na aula da professora Valéria. Ela começou a aula anunciando uma mudança na pauta. Era o Dia Internacional da Mulher e a professora queria explorar o tema.

Ela escreveu o Poema “Quem morre?”, de Pablo Neruda, no quadro de giz e explicou o que era verso e estrofe. Depois sugeriu que cada um lesse um verso. Os alunos leram, Valdete leu, em seguida, e eu li o último verso.

A professora conduziu a interpretação do poema. Falou de morte do amor, submissão à rotina, falta de emoção, infelicidade com o trabalho e com o amor. Alguns alunos prestavam atenção, alguns brincaram e fizeram piadas. A professora fez predominar sua voz e sua autoridade.

Depois ela falou aos alunos sobre a importância de se ter sonhos, objetivos de vida. Enquanto ela falava, uma aluna disse que queria ser artista, um rapaz disse que queria ganhar um milhão e ficar à toa. A professora perguntou quem tinha sonhos. Os alunos se manifestaram positivamente, ela os parabenizou, mas não pediu para falarem a respeito. Em seguida, fez uma fala para não desistirem dos seus sonhos. Contextualizou a situação da mulher. Alguns alunos manifestaram o desejo de que fosse feriado e que pudessem sair mais cedo.

Valdete ignorou as brincadeiras e orientou os alunos que fizessem uma redação sobre o tema “mulher” ou “sonhos”. Lembrou que deveria ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Pediu que dessem ênfase ao conteúdo, sem se preocuparem muito com a pontuação. Podia ser qualquer estilo: redação tradicional, poesia, música (happ, funk, etc.).

Apesar do barulho, da agitação, da conversa paralela, os alunos demonstraram carinho pela professora. Apesar de ouvir pouco os alunos, a professora também era carinhosa com os alunos. Dado momento, enquanto os alunos tentavam escrever, ela se aproximou de um jovem e lhe disse: “Você já me falou sobre os seus sonhos, escreva sobre eles.”

Enquanto faziam a redação, um aluno colocou um funk para a turma ouvir. Um deles explicou para a professora a diferença do funk para o happ: “O funk é mais rápido do que o happ e tem um batidão, marcado com um tambor.” No momento de realizar as atividades, eles são menos barulhentos e mais dedicados do que quando estão em debate. Valdete leu a redação da aluna Fabíola e disse: “Que bacana! Ela até rima.” Fabíola abriu um sorriso largo. Lu escreveu sobre o dia das mulheres, colocou ao final um desenho de flores. Ele escreveu

literalmente como fala. Segundo Valdete, sua escrita parece com a dos alunos das séries iniciais. Informou que ele teve um corte de aprendizagem. Ela lembra da época em que ele fez as séries iniciais. Hoje Lu segmenta as palavras, não termina frases, comete erros ortográficos, tem pouco assunto, não consegue expressar por escrito o que pensa. O ritmo imposto pela pauta do dia não permite Valdete intervir no sentido de auxiliá-los. Ela conseguiu chamar sua atenção para a diferenciação da escrita em relação à fala: “Tem gente que fala ‘sabeno’, mas tem que escrever ‘sabendo’. Cuidado com a pronúncia de mineiro!” Alguns alunos estavam brincando. A professora se irritou e mudou um de lugar. Ela ficou ansiosa com tempo e com aqueles que não participavam: “Vamos gente, senão não dá tempo!”

Alguns alunos não terminaram a redação e um disse que iria digitar a redação de uma colega e iria distribuir para o resto da turma. O ritmo da aula era produzir.

No segundo momento, depois do recreio, a professora usou a teleaula. Novamente as turmas se juntaram. Observei que entre os 27 alunos presentes 5 ou 6 não prestavam a mínima atenção. Jean disse que prefere as teleaulas de Ciências porque acha as de Português muito repetitivas. A professora perguntou: “Será por quê?” Lena respondeu: “Pra gente não esquecer, uai.” A professora reforçou a opinião da aluna e pediu para que eles lessem a Cena-texto. Os alunos ficaram calados. A professora leu, então, para não perder tempo. Algumas brincadeiras. A professora reclamou: “Assim tá difícil!”

Depois a professora respondeu junto com os alunos respostas das questões do livro. As respostas orais tinham o núcleo transcrito no quadro. O ritmo da aula era intenso, os alunos reclamaram do sono e do cansaço.

As duas turmas trabalhavam rigorosamente todos às noites os mesmos conteúdos. Valdete e Felipe usam de estratégias diferentes em suas aulas. Valdete tenta manter o ritmo imposto pelo livro e fazer todas as atividades com os alunos; Felipe tenta respeitar o ritmo dos alunos e não se importa em deixar alguns exercícios sem fazer. Ele acha que a outra turma é mais homogênea que a sua e identificou, entre seus alunos, alguns que não estão alfabetizados. Depois de levar o problema a Valdete, que também é alfabetizadora, ela ficou de tentar solucionar o problema fora do tempo do projeto. O Telecurso não é capaz de atender a este tipo de demanda.

Ao final desse dia, os dois professores se diziam exaustos, no entanto, tiveram um tempo para conversar. Felipe alegou que o equilíbrio entre os alunos do projeto é muito tênue. Narrou uma situação de briga entre Inácio e Paulo que deu muito trabalho para resolver. Depois, quando ele achou que estava tudo mais tranquilo, um jovem teria entrado na escola alegando ser irmão de Inácio e criou uma nova situação. O professor se sentiu muito exposto e

achou que ele seria agredido pelo rapaz. Outro dia, segundo o professor, dois jovens de capacete entraram na escola, foram até a Secretaria e disseram: “Queremos estudar. Estamos cansados de roubar e matar.” Foram embora sem criar problemas, mas os profissionais da escola e os alunos ficaram assustados.

Valdete abordou outro tema. Ela acha que a Smed-BH não pensou no sujeito ao fazer o convênio com a Fundação Roberto Marinho, mas apenas no status: “Se tivesse pensado no sujeito teriam feito algo muito melhor do que o Projeto de Aceleração da Aprendizagem. Pegaram o projeto pronto e colocaram aqui.” E completou: “Não deixam adaptar à realidade da escola e dos seus alunos.”

Na entrevista, ela aprofundou mais essa questão, principalmente sobre o material utilizado pela Fundação Roberto Marinho.

Aí, a gente começou a ver que é um material muito antigo. A gente está na era da informática e mostra um personagem escrevendo à máquina e não é nem a máquina elétrica, é aquela máquina antiga. [...] É muito antigo. Lá mostra coisas [...] Não traz questões mais atuais [...] questão ecológica, questão da água. [...] Para um mesmo assunto, eles colocam três tipos da mesma questão. E para esses alunos, eles não dão conta disso, não. Colocam assim: “O que você pensa sobre os vulcões? Até quando eles existiram? [...] Não dá pra você fazer questões desse tipo. Por quê? Porque, normalmente, [...] Um material para esses alunos, seria um material mais elaborado [...] O aluno da Aceleração, ela precisa ser levado, conduzido, convencido o tempo todo. O material é superficial, não aprofunda em nada. É repetitivo, a aula vai e volta e os alunos já perceberam isso e reclamam que é cansativo. [...] O número de aulas previsto pelo material é muito, não cabe na quantidade de aulas que os alunos terão no decorrer do curso. O volume de questões por dia também é grande. Não dá pra resolver tudo.

A professora chamou atenção ainda para a questão da formação do professor que atua no Projeto Floração:

Fizemos treinamento durante duas semanas. *A priori*, foi apresentado um processo, foi solicitado um perfil e as pessoas foram chamadas pra participar. [...] São alunos com muitos problemas: emocional, familiar, nível cognitivo. Têm todas essas questões. Tem aluno que estava no ensino regular [com várias reprovações] e a prefeitura tinha que dar uma satisfação [...] Uma relação próxima com esses alunos.

Porque, através desse vínculo [...], que você estabelece as regras, mínimas, [...] que ela aprende a respeitar o lugar, respeitar o outro [...] aluno trabalhador, muito problema de drogas [...] Felipe saiu, tinha uma relação bacana com os alunos e isso precisa ser reconstruído. Ocorre que o Aquiles tem um outro perfil. Uma outra forma de lidar com os alunos e com a proposta que Valdete e Felipe haviam construído. Iniciaram duas turmas, depois iniciou uma terceira. Hoje, são duas turmas. As duas primeiras se reduziram em uma, por conta da evasão. A entrada de novos professores se faz sem o processo inicial de treinamento.

De acordo com Valdete, isso ocorre porque a principal preocupação da prefeitura não é construir programas que solucionam os problemas da educação, mas que tenham visibilidade política.

Pode falar da falta de compromisso do professor. Mas falta de compromisso você pode falar em qualquer área. Então, em geral, ninguém está preocupado em saber por que existe esses problemas. Porque está dessa forma? Não. Então, tem um programinha ali pra tentar mascarar um pouco o problema na escola. Então, o aluno, a escola não pode reclamar. Tem kit escolar. Ele tem um kit literário que é fantástico, que é muito bom, que daria um trabalho fantástico. Eles têm a Escola Integrada. A alimentação de lá é ótima. Então, preocupou-se com isso. Ótimo. Nós temos uma estrutura bacana. Mas o foco principal... Ele não é sujeito do conhecimento? O professor não dá ação a esse conhecimento?

Na opinião da professora, a prefeitura deveria investir mais na formação do professor e na autonomia da escola. Seria necessário, ainda, reconhecer os professores como sujeitos capazes de construir soluções para os problemas da escola.

Em maio de 2010, tivemos oportunidade conversar com 7 alunos do Projeto Floração e gravar a conversa com eles. A idade dos jovens que frequentam o projeto é de 15 a 19 anos. Normalmente, a visão que prevalece sobre esses alunos é de que são bagunceiros, sem objetivos de vida e que vão à escola só para passar o tempo ou para atrapalhar as aulas. Porém é apenas uma visão, uma representação. Sem dúvida há entre eles os que estão sem rumo e, por isso, vão ao projeto e se comportam de um modo que não é o desejável. Mas mesmo assim, ou, principalmente, por isso, é preciso escutá-los.

No turno da manhã, por exemplo, de onde saiu boa parte dos alunos do Projeto Floração, ouvimos alguns comentários que informavam o impacto positivo na disciplina com

as transferências desses jovens para o noturno. As auxiliares de serviço afirmaram que o recreio ficou muito mais tranquilo. Foi um alívio. Um professor de História, que substituiu o professor Felipe no turno da manhã, ao ouvir o desabafo das auxiliares de serviço, disse que o Projeto Floração em toda RME-BH “Foi uma limpeza étnica”, Como se os alunos tivessem sido “varridos para debaixo do tapete.” Disse ainda que era bom para as escolas e para a Smed-BH porque os alunos do Projeto Floração deixariam de participar das avaliações externas, aumentando a chance de melhorar o Ideb da Rede.

Ao oferecer voz aos jovens do projeto, pode-se conhecer um pouco mais da sua realidade, do seu modo de ver o mundo à sua volta. Para eles, um fator positivo do projeto reside no fato de poderem ficar mais próximos dos professores. Deise, aluna de 16 anos que cursava a antiga da 7ª série, explicou as razões.

A gente fica mais a vontade. Né? Por quê? Uma aula normal, o professor não fica tão próximo do aluno. O aluno tem mais intimidade pra aproximar do professor. O aluno fala: Eu tô com dificuldade aqui, você pode me ajudar? E tem professor que não entende muito o aluno, sabe? É isso mesmo, a gente fica mais perto dos professores. A gente conversa com o professor, a gente conversa com os alunos, dentro da sala, todo mundo [...] Então, é isto!

Do aluno que falava por meio de gíria, em tom de descompromisso, à aluna que procurava tratar a questão com mais seriedade, todos demonstraram que sabiam muito bem porque frequentavam o projeto.

Estou aqui por necessidade, né, veio? Aí, pá...vim pra este projeto pra recuperar o tempo perdido. Só isso. (Inácio)

Eu comecei a trabalhar muito cedo. Então, eu sempre saí da escola por causa de emprego. Porque, hoje em dia, está muito difícil as coisas, né? Então, eu tinha que garantir ali, pra ajudar meu pai. Principalmente, aluguel. Meu irmão teve uns problemas, aí, caiu, quebrou o braço. Entendeu? Aí, ficou assim. Então, eu fiquei sem estudar uns quatro anos. Eu parei na 5ª série, na 6ª, na 7ª. Tudo pra trabalhar. Agora, eu entrei de novo pra que eu possa recuperar o tempo que eu perdi. E com mais raciocínio, né? Porque, a gente para de estudar, esquece muita coisa. E a gente que não é mais novo, por mais que seja estranho, a gente tem mais dificuldade de aprender as coisas. Entendeu? É isso. (Deise)

Quando se questiona se é interessante vir ao projeto, assumir o compromisso de estudante e deixar a comodidade de suas casas, a fala mais impactante foi do Inácio, que provocou repercussão na turma.

Tenho hora que eu falto que é por causa do trabalho. Eu chego tarde e não dá tempo de vim pra aula, né... é por causa do serviço, pá! Aí não dá pra vim pra aula, não. Mas eu prefiro vim pra aula do que ficar em casa, fumando maconha, [um riso rápido] fazendo um muncado de coisa. Só isso.

Alguns dos seus colegas alegaram que Inácio estava extrapolando e não levava a conversa a sério. Ele não gostou da censura e disse que não estava brincando. Por saber do histórico do aluno, suger que acreditássemos na sinceridade do colega e prosseguíssemos.

Logo em seguida, Inácio procurou demonstrar sua sinceridade e disse por que o projeto era melhor para ele do que o ensino regular: “O projeto é mais adequado à minha necessidade. Quando eu estudava de manhã, eu faltava muito pra poder trabalhar. Aí, vai lá, eu tomei bomba antes de chegar o meio do ano por causa de falta.”

Quando foram falar sobre seus sonhos, eles se divertiram bastante. Deise disse que “sonho de pobre é ficar rico.” Além das risadas, vários confirmaram o mesmo desejo. Um perguntou: “Né, não?”. Outro disse: “É!”. Mais dois opinaram: “Então!”, “Ser Rico.” Alguns alunos procuram aprofundar mais suas respostas:

Eu queria acabar com a briga, a contenda, né, veio? que existe lá no meu barraco, né, veio? E...mudar de vida. [...] Ter um lugar pra mim morar, uma situação financeira boa. Não rico, né? Mas tipo assim, que dá pra viver. Meu sonho é esse. (Inácio)

Uma condição boa! Casá. Ia levá minha mãe, meu pai, não. [risos] (Jackson, 16 anos, frequentou até a antiga 7ª série)

Meu sonho é ser cantora. [...] Eu gosto de cantar! Só fico cantando! Eu tomo banho cantando, eu arrumo casa cantando, eu trabalho cantando, sabe! Eu tive a oportunidade de gravar um CD. Mas também por motivo financeiro, sabe! Não teve como. (Deise)

Inácio interveio e fez um pedido a Deise: “Canta um pagode pra nós aí.” Ela riu e respondeu: “Não!” [e mais risos]. Mas Paulo quebrou o clima ao fazer a seguinte afirmação: “Queria ter... que a minha mãe não tivesse se casado com o meu pai. Que eu não tivesse

existido.” Inácio se assustou: “Que isso, moço!” Ele manteve sua posição: “É isso!” Depois disso ele abaixou o tom da voz e o gravador não conseguiu captar direito as palavras. Em seguida veio o silêncio. Mas ele estava altivo.

O posicionamento dos jovens do Projeto Floração revela um pouco da luta “dos pobres e suas tentativas de um viver digno e justo”. (ARROYO, 2011, p. 168).

Os relatos e a análise dos três programas confirmam a posição de Bauman (2007), que afirma que o Estado oferece aos mais pobres um tratamento que não reconhecem sua condição de sujeito; é compatível apenas com suas necessidades de pobre. Nesse sentido, as camadas governantes oferecem a eles programas educacionais pontuais, provisórios, garantidores da manutenção da prática seletiva, excludente, mais comum na tradicional educação bancária.