



BRUNA CRISTINA DE PAULO SILVA

**UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA PLURAL EM BELO
HORIZONTE, MG**

LAVRAS-MG

2021

BRUNA CRISTINA DE PAULO SILVA

**UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A
ESCOLA PLURAL EM BELO HORIZONTE, MG**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciada.

Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves
Orientadora

LAVRAS-MG

2021

BRUNA CRISTINA DE PAULO SILVA

**UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A
ESCOLA PLURAL EM BELO HORIZONTE, MG
AN INNOVATIVE EXPERIENCE IN EDUCATION: REFLECTIONS ON THE
PLURAL SCHOOL IN BELO HORIZONTE, MG**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciada.

Profa. Dra. Carolina Faria Alvarenga

Profa. Dra. Larissa Figueiredo S. Seixlack Bulhões

Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves

Orientadora

LAVRAS-MG

2021

AGRADECIMENTOS

À minha família que, com muito carinho e apoio não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

À minha orientadora Dra. Jacqueline Magalhães Alves, pela total disponibilidade e esclarecimento de todas as dúvidas, pelo compartilhamento do seu vasto conhecimento, além da paciência, amizade e dedicação que foram primordiais para elaboração deste trabalho. Para mim, é um grande exemplo de profissional e pessoa na qual me espelho.

À todas as professoras e a todos os professores do Departamento de Educação, pelos ensinamentos que foram essenciais no meu processo de formação.

Ao curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal de Lavras, e as pessoas com quem convivi ao longo desses anos nesse espaço, no qual pude trocar experiências significativas.

Aos amigos e amigas que fiz durante essa caminhada, amigos e amigas que fizeram parte das minhas escolhas e me ajudaram a traçar o melhor caminho em rumo a minha formação acadêmica e que levarei para toda vida.

Ao meu companheiro João Lucas, pela paciência, incentivo e apoio nos momentos mais difíceis e por ter me ensinado como transformar a dor em metáfora sobre seguir.

Enfim, muito obrigada Universidade Federal de Lavras pela oportunidade de me tornar Pedagoga!

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser”.

Paulo Freire

RESUMO

Tendo em vista os dilemas vivenciados no contexto pandêmico, devido ao novo coronavírus e as várias reflexões que esse cenário nos trouxe, tanto sociais, quanto individuais, a primeira justificativa que intrigou e motivou a realização desta pesquisa surgiu em razão do negacionismo quanto às evidências científicas de prevenção e cura da Covid-19. Essa postura diante de uma situação social, em que é imprescindível o cuidado, nos provoca sobre a importância de urgentemente ser combatida. Em virtude dessa afirmativa, a educação, com seu potencial emancipador, deve assumir uma conduta de transformação e combate a fontes de alienação. A segunda justificativa foi motivada pela experiência pessoal atribuída por uma educação mecânica e fragmentária. Além disso, destaco a observação de práticas pedagógicas oriundas das próprias educadoras e educadores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, que me provocaram a pensar em mudanças e transformações. Desse modo, pesquisa-se sobre Uma Experiência Inovadora na Educação: Reflexões sobre a Escola Plural em Belo Horizonte, MG a fim de apresentar uma iniciativa de um processo integrador, coletivo e diversificado, que não pode ser esquecido na história a fim de resgatar o significado do processo educativo e de polinizar ideias para a autonomia e ampliação dos horizontes. Para tanto, é necessário analisar a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação; compreender a intenção das propostas vigentes e as exigências do capital; expor conceitos que se articulam, mostrando a importância de diferentes barreiras, de modo a criar novas perspectivas para o futuro e, por fim, apresentar uma prática pedagógica que tenha um discurso empenhado com o agir transformador. Realiza-se então, uma pesquisa de abordagem descritiva associada à pesquisa bibliográfica. Dessa forma, foram analisadas, de forma seletiva, algumas pesquisas já realizadas, compostas por autores e autoras relevantes na produção sobre o assunto. Em seguida, procedemos a uma nova revisão bibliográfica, com a finalidade de aprofundar o conhecimento acerca da história da Escola Plural, assim, sendo capaz de dialogar com pesquisas que analisam experiências de professores e professoras. Diante disso, verifica-se a importância de abrir espaço de diálogo para a construção de uma nova educação. Em síntese, é preciso traçarmos novas formas de pensamento para que possamos avançar em direção ao resgate do direito e o prazer de aprender, e a Escola Plural deve ser vista como uma possibilidade do nosso tempo. Assim, para quem pretende mudar, abre-se uma nova avenida promissora.

Palavras-chave: Escola Plural. Escola Democrática. Experiências Alternativas. Belo Horizonte. Docência.

ABSTRACT

In view of the dilemmas experienced in the pandemic context, due to the new coronavirus and the various reflections that this scenario brought to us, both social and individual, the first justification that intrigued and motivated this research arose due to the denial of scientific evidence Prevention and Cure Program of Covid-19. This attitude in a social situation, in which care is essential, provokes us about the importance of urgently being tackled. In virtue of this affirmation, education, with its emancipatory potential, must assume a conduct of transformation and fight against sources of alienation. The second justification was motivated by the personal experience attributed by a mechanical and fragmentary education. In addition, I highlight the observation of pedagogical practices from the educators and educators of the Education Department of the Federal University of Lavras, which provoked me to think about changes and transformations. Thus, research is carried out on An Innovative Experience in Education: Reflections on the Plural School in Belo Horizonte, MG in order to present an initiative of an integrative, collective and diversified process, which cannot be forgotten in history in order to rescue the meaning of the educational process and of pollinating ideas for autonomy and broadening horizons. Therefore, it is necessary to analyze the Law of Guidelines and Bases and the National Education Plan; understand the intent of current proposals and capital requirements; expose concepts that are articulated, showing the importance of different barriers, in order to create new perspectives for the future and, finally, present a pedagogical practice that has a discourse committed to transforming action. Then, a descriptive approach research associated with bibliographic research is carried out. In this way, some researches already carried out were selectively analyzed, composed by relevant authors and authors in the production on the subject. Then, we proceeded to a new bibliographical review, in order to deepen the knowledge about the history of the Plural School, thus being able to dialogue with researches that analyze the experiences of teachers and teachers. Therefore, it is important to open a space for dialogue for the construction of a new education. In short, it is necessary to trace new ways of thinking so that we can advance towards the rescue of the right and the pleasure of learning, and the Plural School must be seen as a possibility of our time. Thus, for those who want to change, a promising new avenue opens up.

Keywords: Plural School. Democratic School. Alternative Experiences. Belo Horizonte. Teaching

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	11
3 REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1 Educação e as exigências do Capital	13
3.2 Um olhar para a educação e o instituído para inovar:LDB e PNE	18
3.3 Pluralidade de Caminhos	24
4 ESCOLA PLURAL	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

A educação tem um papel fundamental na construção integral do sujeito, no desenvolvimento da sociedade e no impulso de uma visão crítica, reflexiva e democrática. A sociedade vem se transformando ao longo dos anos, e no contexto educacional, por essas constantes mudanças modificam-se, principalmente, as ferramentas de informações e as estratégias e metodologias usadas para atender às demandas do mundo contemporâneo. Dessa forma, se torna necessário refletir sobre o modelo educacional vigente e os desafios que ainda se apresentam. Junto a isso, pensamos em contribuições com ações mobilizadoras voltadas ao comprometimento com a formação humana em todas as suas potencialidades.

Os anos de 2020 e 2021 tem sido marcados por uma série de impactos devido a uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado cientificamente como SARS-COV-2, responsável pela pandemia da COVID-19 que afetou o mundo todo, resultando no isolamento social a fim de conter a contaminação (OMS, 2020). De acordo com a Organização Pan Americana da Saúde, a COVID-19 tem como principais sintomas leves a febre, o cansaço e a tosse seca, já como sintomas graves, pode ser desenvolvida a dificuldade de respirar, resultando em tratamentos hospitalares como internações e intubações (OPAS, 2020).

Ainda segundo essa Organização, até o momento do dia 21 de maio de 2021, globalmente houve 165.158.285 casos confirmados de COVID-19, sendo que 3.425.017 desses casos resultaram em mortes. Em virtude do grande número de indivíduos infectados, acelerou-se em um curto espaço de tempo a produção científica com o objetivo de controlar o número de infectados e o número de mortes pelo coronavírus por meio da imunização, e até então algumas vacinas já foram aprovadas e 1.448.242.899 de doses foram administradas (OPAS, 2021).

Todas as vacinas aprovadas foram submetidas a testes rigorosos ao longo das diferentes fases de ensaios clínicos e seguem sendo avaliadas regularmente, uma vez comercializadas. Além disso, cientistas também monitoram constantemente informações de várias fontes para qualquer sinal de eventos adversos (OPAS, 2021). De certo, estamos vivendo um momento bastante aflito, doloroso, incerto e exaustivo na história da humanidade. Por outro lado, a pandemia tem nos permitido várias reflexões, tanto sociais quanto individuais, e neste contexto uma das preocupações é com as diferentes divulgações e declarações que desprezam os princípios básicos da ciência, e pessoas que defendem ideias equivocadas, contraditórias e prejudiciais ao conhecimento e evidências científicas motivando

ideias como as de que vacinas são perigosas. Denominados como “antivacinas”, estes indivíduos rejeitam a ciência por vários motivos, e um desses motivos é a ideologia, que se caracteriza segundo o Dicionário Online de Português (2021) como um “sistema de crenças ligado a uma percepção cultural, social, política, econômica e etc, que são usadas para interpretar a realidade”.

Estes dilemas vivenciados nos levam a questionar qual o compromisso da educação em uma sociedade que ainda enfrenta uma crescente rejeição da ciência. Logo, é essencial entendermos os mecanismos que movimentam o sistema estabelecido e que tem sido prática de dominação que nos aprisiona e nos aliena, para então, podermos reconstruir um tipo de sociedade que tenha um projeto educativo centrado em formar cidadãs e cidadãos autônomos, críticos e atuantes, que não abram mão dos seus direitos, que conheçam seus deveres e que exijam o mesmo de seus representantes.

Portanto, acredito na educação como prática importante para a mudança social, sendo fundamental superar a concepção de um ensino e aprendizagem centrados apenas na transmissão de informações. Assim sendo, o presente trabalho tem como tema Uma Experiência Inovadora na Educação: Reflexões sobre a Escola Plural em Belo Horizonte, MG. A escola Plural foi uma proposta implantada na rede Municipal de Belo Horizonte no período de 1993/1996 onde procurou romper com a cultura tradicional, buscando implementar uma concepção de educação mais ampla, mais democrática, mais inclusiva, que buscou levar em conta múltiplas dimensões da formação humana, sendo assim, mais plural. Portanto, o objetivo foi apresentar iniciativas de um processo integrador, socializador e diversificado, que não pode ser esquecido na história e na formação de professoras e professores, a fim de resgatarmos o significado do processo educativo e de polinizar ideias para a autonomia e ampliação dos horizontes.

Ademais, discutir sobre um modelo educacional que vise o desenvolvimento mais crítico e consciente também partiu de uma motivação pessoal. Meu processo de formação decorreu de forma autoritária, onde o meu papel como estudante era apenas receber ordens e executar o trabalho proposto com obediência e sem questionamentos. Os professores e professoras transmitiam um saber fragmentado, apenas se preocupava com a memorização e a repetição dos conteúdos. Esta forma de ensino e aprendizagem era desmotivadora, pois o objetivo era apenas habilitar o desenvolvimento para uma determinada capacidade profissional, outras capacidades não tinham possibilidades de serem trabalhadas.

Além disso, destaco a observação de práticas pedagógicas que também me provocaram a pensar em mudanças e transformações, pois no decorrer do curso de Pedagogia

oferecido pela Universidade Federal de Lavras, tive a oportunidade de vivenciar uma ação docente diferente da minha etapa de estudante da educação básica citada anteriormente, uma ação que visa o resgate da autonomia e que cria espaços de crítica e criação com educadores e educadoras que incentivam e oportunizam situações significativas de aprendizado, e é este o motivo que também me faz pensar em olhar com outro sentido para o processo ensino e aprendizagem contribuir com a realidade da educação. Certamente não é tarefa fácil, na medida em que a educação se concebe como parte de interesses de uma ideologia dominante, mas essa mudança é possível.

Para que possamos repensar o modelo educacional inovador, e para que deixe de ser seguido por poucos e reiterado como algo distante, não podemos perder de vista projetos importantes e deixar que caíam no esquecimento. Nessa perspectiva, no contexto de experiências inovadoras, a Escola Plural tem enorme relevância, por isso nossa escolha. Para analisar essas contribuições, delineamos como objetivos específicos analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014); compreender a intenção das propostas vigentes e as exigências do capital; expor conceitos que se articulam mostrando a importância das barreiras de modo a criar novas perspectivas para o futuro; apresentar uma prática pedagógica que tenha um discurso empenhado com o agir transformador.

Este trabalho está organizado em cinco seções além desta introdução e considerações finais. Na primeira seção encontram-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Na segunda seção procuramos identificar se os documentos analisados realmente buscam uma efetiva democratização do ensino. Na terceira seção discutimos a centralidade da educação, a partir do condicionamento de reprodução dominante. Na quarta seção são apresentadas concepções no que se refere ao repensar do papel do educador e do educando, como membros de uma comunidade educativa. Na quinta seção resgatamos um outro tipo de educação, a fim de analisar possibilidades de contribuir com a formação de indivíduos com condutas indagadoras e transformadoras.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para conduzir o trabalho foram utilizados como procedimentos metodológicos uma abordagem descritiva associada à pesquisa bibliográfica. De acordo com Flick (2013, p.36), “as questões descritivas tem como objetivo a descrição de uma determinada situação, estado ou processo”. Dessa forma, para construir conhecimento sobre o que já tem sido estudado

acerca do tema escolhido e para agregar informações, buscamos analisar de forma seletiva as pesquisas já realizadas, compostas por autores e autoras relevantes na produção sobre o assunto. Nesta revisão procuramos selecionar documentos em fontes confiáveis, sendo as plataformas mais utilizadas, para a seleção dos materiais, “SciELO” e o “Google Acadêmico”.

Em seguida, procedemos a outra revisão bibliográfica com a finalidade de aprofundar o conhecimento acerca da história da Escola Plural, assim, sendo capaz de visualizar suas lacunas e evidências bem sucedidas, também utilizando as bases de dados “SciELO” e “Google Acadêmico”. Outra fonte de pesquisa aplicada foi a documental, tendo como base o uso de documentos como a LDB/EN – Lei 9.394/1996 e o atual PNE – Lei 13.005/2014.

As leituras usadas partiram de fontes primárias e secundárias. As fontes primárias são mais imediatas, enquanto para a constituição das fontes secundárias, em geral, várias fontes primárias são resumidas, condensadas, elaboradas ou reformuladas por outros (FLICK, 2013, p. 43). Logo, nos utilizamos de fontes primárias como dissertações, artigos, projetos de pesquisa em andamento, vídeos e livros, e como fontes secundárias foram utilizadas dicionários.

O estudo está fundado em ideias de pensadores e pensadoras que analisam as primeiras inovações nas políticas educacionais brasileiras, e fazem críticas ao desenvolvimento de uma educação pautada no mecanicismo e na fragmentação do conhecimento. E em sequência nas ideias de pensadores e pensadoras que acreditam em um modelo educacional inovador no sentido de se “renovar a inovação”, e que descrevem uma diversidade de caminhos inspiradores como processos de construção do conhecimento com currículos voltados para o desenvolvimento integral do indivíduo e da coletividade.

Estas informações adquiridas permitem uma abordagem qualitativa sobre o fenômeno estudado, de modo a relacionar os conceitos, princípios, relações e fazer uma análise de todas as ideias. Ainda segundo Flick (2013, p.24), “a questão da pesquisa qualitativa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar”.

Como resultado, a partir de toda constatação e conhecimento adquirido durante a pesquisa, são feitas algumas considerações do que foi abordado ao longo do estudo, de modo a explicar a importância que o tema possui para a sociedade atual e a importância de redesenharmos processos de ensino-aprendizagem, além de apresentar práticas integrais e humanísticas, a fim de nos inspirar e nos impulsionar para mudanças que urgem.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico oferece suporte para a discussão do assunto tratado no trabalho acadêmico e identifica relações entre o problema em estudo e o conhecimento prévio existente (MANUAL DE NORMALIZAÇÃO E ESTRUTURAS DE TRABALHOS ACADÊMICOS, 2020, p.38). Dessa forma, a partir dessa seção serão apresentados os conceitos e informações que darão embasamento à discussão.

3.1 A Educação e as exigências do Capital

A ascensão industrial massificou a ação educativa, tornando-a suporte da “produção em série típica da natureza dos processos industriais, cujo aprimoramento era considerado necessário para a geração das riquezas capazes de levar o país a superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico e cultural” (MARCHELLI, 2014, p.1488). Esse exigido pelo mundo empresarial reduzia o saber apenas às técnicas operacionais. Desse modo, nas palavras de Canário (2008), a escola representa uma forma diferente de fabricar o ser social.

Assim, se entende a educação como preparação para o mercado de trabalho, com competência para empregabilidade e competição, é considerada “um direito e uma estratégia de investimento do Estado” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.52). Ainda, segundo Marchelli (2014, p.1489), a educação formal “dedicava-se à preparação de um quadro de trabalhadores especialistas e alienados de toda espécie, necessários para a manutenção da sociedade de consumo e do sistema internacional”. O autor enfatiza que o Brasil amarga hoje, em pleno século XXI, a triste condição de ter, em relação à riqueza que produz, uma educação extremamente deficitária.

Ainda, no que se refere à qualidade do ensino, Barreto e Mitrulis (2001, p.103), “consideram que o desempenho da maioria se dá de forma insatisfatória, pois persiste o caráter excludente do sistema de ensino”. É possível verificar a fragilidade sobre a didática, principalmente na elaboração da primeira LDB, pela qual se desejava melhorar as condições de trabalho dos professores e professoras, possibilitando que ele aumentasse seu poder de persuasão sobre os e as estudantes, constituindo-se, assim, um processo de ensino e aprendizagem como uma mão única, direcionada do professor(a) para o aluno(a) (MARCHELLI, 2014).

Esse modelo de interação unidirecional é conflituoso, pois a prática se caracteriza pela transmissão de um para todos, impossibilitando o processo de co-criação e rede de trocas.

Refere-se a um ensino respaldado em um professor(a) detentor do saber, baseando sua didática na transmissão e memorização. Essa tendência exclui a escuta-ativa do professor(a) para com os compartilhamentos dos e das estudantes, e a educação se reduz à transmissão de informações e a práticas de competências demandadas em cada conjuntura de mercado (ARROYO, 1999).

Como resultado, uma educação inquestionável e dominada se torna determinante na construção do desenvolvimento de uma nação dominante, se aplica a servir aos interesses econômicos e deixa de lado a formação integral humanística e o controle faz com que não haja uma protagonização de uma cidadania ativa, como afirma Caprioglio et al. (2000, p.30), ao dizer que se “constitui em uma perda fundamental para o desenvolvimento da reflexão crítica”. Como ainda, ressalta Frigotto e Ciavatta (2003, p. 58) “a educação do cidadão produtivo, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos”. Alves resume a ideia de construir indivíduos personalizados quando diz que,

Hoje, vivemos (diz-se) numa sociedade democrática onde se defendem (diz-se) valores democráticos. Fala-se em liberdade, solidariedade, igualdade, fraternidade, verdade... No entanto, a capacidade de pensar, imaginar, inovar, expressar é constantemente inibida, agredida, recalcada. Podemos dizer que muitas crianças são inibidas de pensar o que lhes "apetece". Quanto mais pensamentos "atrevidos" tiverem, mais ferozmente serão censuradas. Muitas crianças são coagidas a pensar o que é "normal pensar-se", são coagidas a produzir o que é "normal produzir-se". (ALVES, 2004, p.51).

Assim sendo, a inovação educacional também pode ser alienada e alienante, pois “segue uma lógica economicista que reduz as instituições educacionais a empresas, e as pessoas, professores e estudantes, a títeres inovadores que, competindo e excluindo, sirvam apenas para concretizar, ainda mais, a reprodução sociometabólica do capital” (FERREIRA, 2013, p.31).

A hierarquização e negação dos saberes gera uma desmotivação para estudar e frequentar a escola, e com isso o contexto escolar pode ter uma influência negativa. Nas palavras de Marchelli (2014, p.1507), “o currículo se torna empobrecido diante da obrigatoriedade de contemplar temas sobre os quais as informações disponíveis não permitem mais que abordagens genéricas e simplificadas por parte dos professores”. Nesta perspectiva, segundo Barreto e Mitrulis (2001, p.132), “o problema básico é que a estimulação para estudar tende a continuar externa à curiosidade pelo conhecimento, seja passando pela imposição, seja pelas exigências do mercado de trabalho”.

Essa desmotivação impossibilita ao e a estudante se adaptar às exigências da instituição de ensino, e a consequência disto é o baixo rendimento do sistema e, conseqüentemente, a evasão. Desse modo, Marchelli (2014, p.1502), critica as legislações, pois “para evitar a evasão descontrolada elas acabam se acomodando aos déficits apresentados pelos discentes e, dessa forma, comprometem profundamente a qualidade do ensino”. A educação não depende somente “da prescrição de atividades de ensino ou do estabelecimento de parâmetros e diretrizes curriculares, mas principalmente da ação convicta de todos para vê-la como um direito decorrente de dinâmicas sociais próprias” (MARCHELLI, 2014, p.1508).

Assim sendo, é preciso que ocorra uma união entre discurso normativo e a construção da realidade sistêmica da educação, além de bases sólidas e diretrizes consistentes. De acordo com Saviani (1990, p.7), “a legislação diz respeito apenas ao aspecto formal que se divorcia da situação real; portanto, mudar a legislação é apenas uma forma de desviar a atenção das questões reais”. Ainda na fundamentação de Saviani a legislação não pode operar transformações estruturais no âmbito da realidade educacional, essas transformações estruturais só podem ocorrer se houver mudanças estruturais no âmbito da própria sociedade. (SAVIANI, 1990). Portanto, devemos pensar, em direção a uma perspectiva crítica, o que significa o inovar no âmbito educacional, no contexto de uma sociedade inserida na produção capitalista.

Logo, talvez o campo da teoria curricular deva considerar melhor a possibilidade de rever os preceitos legais básicos hoje presentes na LDB e sua legislação complementar, pois mesmo que a experimentação faça parte da estrutura de conhecimento desse campo, a sociedade espera muito da educação e a escola não pode ser vista permanentemente como um laboratório (MARCHELLI, 2014, p.1509).

Por isso, para que a mudança aconteça, é preciso mudar o olhar do objeto para o olhar do sujeito, não basta declarar que é preciso transformar a escola, como afirma Saviani:

Quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores. (SAVIANI, 2017, p. 654).

Ou seja, o desafio que a escola enfrenta se consiste em estabelecer uma visão de mundo e uma forma de participar da sua construção de forma significativa. Logo, Ferreira

(2013, p.31), “parte do pressuposto de que, para além de „educar para inovar“, o importante é educar para emancipar, com possibilidades de também inovar, mas sempre a partir de uma perspectiva crítica”. Contudo, a busca de uma nova prática e a iminência de transformar os indivíduos de sujeitos passivos e conformados em sujeitos críticos e ativos, capazes de realizar transformações, não pode se dar apenas pela reformulação de instrumentos legais e teóricos, é o que afirma Caldart quando diz que:

A tarefa de transformação da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica em entendimento prático do que fazer e como fazer. Mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria. Ter clara a direção ou os caminhos da transformação pretendida implica em ter firmeza de concepção (de projeto, de educação, do trabalho a ser feito) e é essa relação que precisa ser bem compreendida, como diretriz metodológica que permite caminhar: não se trata de organizar referências de um “ideal de escola”, que embora até possa nos convencer teoricamente, paralisa nossa ação porque nos parece muito distante da situação atual da escola em que trabalhamos. Não é para isso que serve a teoria. As concepções se constituem sim de um conjunto organizado de conceitos, de categorias teóricas, mas que nos devem servir como ferramentas de análise da realidade que temos, exatamente para que ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o “fio” a puxar para colocar o cenário em movimento (CALDART, 2015, p.3).

A educação e a escola necessitam ser analisadas como base da estrutura social, as palavras reforma e revolução deviam ser trocadas pela palavra “metamorfose”. De acordo com o Dicionário Online de Português (2020), metamorfose significa uma “mudança ou alteração completa no aspecto, natureza, ou estrutura de alguém ou de alguma coisa, transformação”. Ainda no significado biológico da palavra, metamorfose significa uma “transformação pela qual passam alguns animais que no decorrer do processo resulta em uma forma e em uma estrutura completamente diferente das iniciais”. Dessa forma, o exemplo que se pode dar é o processo que a lagarta passa para se tornar borboleta. Nesse movimento, há uma destruição e uma reconstrução no casulo, ao mesmo tempo.

Em síntese, o que se pretende dizer é que não dá pra revolucionar algo do zero, de um dia para o outro, é tudo um processo. A tarefa estratégica na direção da mudança, de acordo com Caldart (2015, p.2), “nos exige especial clareza acerca dos traços de formação humana exigidos neste período histórico, e que projetam o futuro da humanidade pelo qual lutamos, também nos exige discernimento da direção a ser dada às transformações em curso nas instituições educativas”.

A questão central é permitir uma mudança de pensamento, é explorar as possibilidades, sair da zona de conforto, do automático, criar possibilidades de relações mais significativas, ressignificar o contato dentro e fora da escola fazendo as trocas ecoarem para

além do entorno institucional, e como recita Manoel de Barros - “voar fora da asa”. Nas palavras de Caldart,

O desenvolvimento multilateral do ser humano não pode ser trabalhado efetivamente na escola sem que se rompa com a forma escolar instituída. Ela aprisiona o processo educativo. Foi pensada desde uma matriz cognitivista, centrada exclusivamente na sala de aula e tendo como base de concepção metodológica a separação dos conhecimentos escolares da vida concreta e a passividade dos educandos, que devem submeter-se ao que lhes aparece como dado. (CALDART, 2015, p.12)

Contudo, não é possível adivinhar e nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo e imaginar uma outra escola, a partir de uma crítica ao que existe (CANÁRIO, 2008). Nesse ponto de vista, a educação inovadora pode ser pensada a partir de três finalidades fundamentais:

A de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber; A de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro e a de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir (CANÁRIO, 2008, p.80).

Essas transformações provocam a ação em planos como, por exemplo, pensar a escola a partir do não escolar, pois a experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável a partir da sua própria lógica, desalienar o trabalho escolar favorecendo o seu exercício como uma “expressão de si”, o que permitirá passar do enfardo ao prazer, e por último pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, com base em um ideal do que queremos que seja a vida e o devir coletivo (CANÁRIO, 2008, p.80).

Em suma, não há receita ou regra fixa a ser seguida no percurso da transformação do processo de ensino e aprendizagem, porém há métodos a discutir na busca de construir processos formativos mais amplos que valorizem as múltiplas formas de conhecimentos existentes, pois não é possível uma escola que promova a realização da pessoa humana em uma sociedade baseada em valores que sejam o oposto. Desse modo, no próximo tópico buscamos apresentar conceitos que se articulam, mostrando a importância do rompimento das barreiras, de modo a criar novas perspectivas para o futuro.

3.2 Um olhar para a educação e o instituído para “inovar”: LDB e PNE

Neste primeiro tópico é considerável iniciá-lo definindo o conceito da palavra “Inovação”, que está frequentemente presente durante todo o trabalho. De acordo com o Dicionário Online de Português (2020), define-se a palavra inovar como “realizar algo novo ou que nunca havia sido feito antes”.

O termo “inovação” aparece em vários contextos, seja no desenvolvimento econômico, científico, tecnológico, social, educacional, além de outros espaços e assuntos recorrentes. Porém, o termo é usado principalmente nas teorias econômicas e administrativas de cunho capitalista neoliberal, buscando garantir a competitividade e o desenvolvimento. Contudo, a dimensão que será abordada neste trabalho está dentro do campo educacional e de acordo com Ferreira (2013, p.31), “esse tipo de visão não pode ser aplicado inteiramente à educação, pois, consideramos ser esta uma atividade humana e como tal é histórica e complexa, possui uma intencionalidade, envolve saberes e emoções e é desenvolvida em um tempo e espaço próprios”.

Na discussão pedagógica, se considera difícil definir o que seja uma inovação educacional. Nas pesquisas feitas por Ferreira (2013), alguns autores compreendem que a inovação é uma forma de mudança ou apenas uma melhoria de algo que já existe, outros concordam que a inovação pode ocorrer em qualquer modalidade educacional, seja pela organização, pelo currículo, pelos métodos de ensino e aprendizagem, pelos recursos e até mesmo pela relação que se dá de professor para com o estudante. Todavia, muitos dos autores pesquisados concordam que apenas as mudanças metodológicas, sem analisar as condições reais, não podem ser consideradas inovações.

Logo, a educação é um campo social. Assim, segundo Pacheco (2014), a inovação na educação é aquilo que as pessoas criam com base em pesquisa, em conhecimento com metodologias claras para enfrentar as adversidades do seu contexto e oferecer um processo de ensino e aprendizagem que seja relevante para o estudante e para a sociedade, a fim de romper com hierarquias formais.

As mudanças afetam a sociedade em todos os níveis, e a educação em particular sofre uma abundante pressão de mudança. Como escreve Tavares (2019, p.4), “a educação, em qualquer dos seus moldes e em qualquer das suas características, só adquire significação quando observada como parte do processo sócio-histórico”. Portanto, é importante fazer um estudo sobre as práticas que atravessaram os tempos, identificando os valores, as teorias e suas possibilidades.

Na década de 1960, as experiências inovadoras se manifestaram por meio de um instrumento normativo considerado fundamental na definição de um sistema nacional de educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/EN. Esse documento representa a lei brasileira mais importante no que se refere à educação, regulamenta o sistema educacional público e privado, da educação básica ao ensino superior. Foi criada para garantir que todas as pessoas tenham direito à educação de qualidade, valorizar os profissionais da educação e estabelecer a responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal.

Até o momento, foram criadas três versões LDB, com o objetivo de estabelecer a reestruturação do sistema educacional, cada uma envolvida em um determinado contexto da sociedade. O primeiro projeto foi finalizado, depois de um longo processo de tramitação, sendo sancionada, em 20 de dezembro de 1961, a lei nº4.024/61 (BRASIL, 1961). O segundo projeto ocorreu em 1971 - lei nº5.692/71 (BRASIL, 1971), no contexto da ditadura militar e de uma perspectiva desenvolvimentista do Brasil. Já a terceira LDB - lei nº9.394/96, foi debatida por oito anos, em um contexto de redemocratização do país, sendo aprovada em 1996, vigente até os dias atuais (BRASIL, 1996).

O contexto em que a primeira LDB vem a tona caracteriza-se como um período rumo à industrialização, período este que mudou a estrutura econômica da sociedade brasileira, e neste processo de transformação da sociedade buscou-se também por reivindicações a fim de transformar a educação. Na segunda LDB, com a industrialização em curso, vivia-se também o período da Ditadura Militar, o qual influenciou na educação definindo currículos voltados para uma preparação mecanicista e de obediência. Na terceira LDB, buscou-se colocar em prática um projeto visando à superação dos modelos anteriores de educação.

A LDB/1996 veio trazendo uma série de avanços e conquistas, muitas mudanças foram notáveis, e suas contribuições podem ser divididas em quatro eixos de conquistas, que se baseiam em princípios de igualdade, liberdade, gratuidade e pluralidade (BRASIL, 1996). Igualdade de condições para o acesso e permanência; liberdade de ideias, onde é possível trabalhar os mais variados temas, respeitando-se os direitos humanos; gratuidade na disponibilização da educação pública gratuita, direito a material escolar, direito a transporte escolar e direito a alimentação (BRASIL, 1996).

Ainda, a pluralidade tem a ver com uma educação que não se restringe apenas um grupo de indivíduos, é uma educação feita para todos e todas. E entra dentro desse princípio uma série de políticas públicas como, por exemplo, às questões étnico-raciais que dizem respeito aos direitos da população negra, tanto no acesso à educação como também na representatividade, bem como a garantia do ensino da história e da cultura afro-brasileira e

dispositivos que tratam também da educação indígena.

Outro ponto importante abordado na LDB atual é a respeito dos e das profissionais de educação, incluindo não apenas os professores, mas também todos os profissionais que estão envolvidos dentro do ambiente escolar. Além disso, são garantidas políticas para a formação docente, produção do currículo e do calendário escolar, designação dos recursos e financiamentos e um conjunto de princípios que estabelecem modificações no ensino superior, abrangendo processos de descentralização e autonomia.

Assim sendo, é de se notar que existia uma preocupação concentrada na educação com o objetivo de preparar a população para o desenvolvimento do país e para a inserção no mundo moderno. Desse modo, também é preciso citar o Plano Nacional de Educação - PNE, que tem como eixos a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. O PNE é plano decenal para estabelecer metas, a cada período de 10 anos e analisar como a Constituição e a LDB vem sendo efetivadas na prática. Pelo PNE são apontadas demandas, são cobrados recursos governamentais, a partir de análise de dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasadas nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2001). Em síntese, o PNE tem como objetivos:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Assim, como estratégia de planejamento, visando a qualidade da educação, no PNE foram propostas vinte metas, a serem alcançadas entre 2014 e 2024, que abrangem todos os níveis de formação. A primeira meta consiste em universalizar a educação infantil até 2016 com todas as crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola, além de ampliar a oferta de vagas em creches, a fim de atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos, até 2024 (BRASIL, 2014).

Pela segunda meta se estabelece universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos e alunas concluam essa etapa na idade recomendada, até 2024 (BRASIL, 2014). Já pela terceira meta, se decreta que até 2016 indivíduos entre 15 e 17 anos estejam frequentando o ensino médio, por essa meta também se pretende elevar a taxa líquida de matrícula para 85%, até 2024 (BRASIL, 2014).

Para a quarta meta, no Plano está previsto que todas as crianças e adolescentes, entre 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente pela rede regular de ensino, com a garantia de um sistema inclusivo (BRASIL, 2014). Pela quinta meta se define alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Na sexta meta se prevê oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% de estudantes da educação básica (BRASIL 2014). No Plano também se visa, na sétima meta, conquistar melhores médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este índice é bianual e progressivo (BRASIL, 2014).

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo até 2024, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é a oitava meta (BRASIL, 2014).

Na nona meta se define elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até 2024, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014). Pela décima meta, se pretende oferecer no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e no ensino médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

No caso da décima primeira meta, está previsto triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (BRASIL, 2014). O Plano Nacional para a Educação Superior envolve a décima segunda meta. Nesse sentido, determina-se elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

No PNE também se prevê, na décima terceira meta, elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores (BRASIL, 2014). Pela décima quarta meta o objetivo é elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *Stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores (BRASIL, 2014).

No ponto da décima quinta meta, no PNE está garantida uma parceria entre a União, Estados e Municípios para a criação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, até 2024, para que todos possuam formação de nível superior (BRASIL, 2014). Na décima sexta meta, está estabelecido formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores e professoras da educação básica, até 2024, e garantir a todas e a todos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A décima sétima meta está relacionada à valorização dos e das profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio aos demais profissionais com escolaridade equivalente, até 2024 (BRASIL, 2014). Na décima oitava meta se determina, até 2016, a criação de um plano de carreira para os e as profissionais da educação básica e superior, tendo como base o piso salarial nacional, definido na Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Pelo PNE se pretende assegurar, na décima nona meta, condições necessárias para uma gestão democrática na educação, que deve englobar critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, para isto prevendo recursos e apoio do governo federal (BRASIL, 2014). Por fim, na vigésima e última meta, está estabelecida a ampliação do investimento da União em educação pública de forma a atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2019 e o equivalente a 10% do PIB até 2024 (BRASIL, 2014).

De certo, tanto a Lei de Diretrizes e Bases quanto o Plano Nacional de Educação, enfatizam a importância das legislações para a educação do Brasil, pois sem esses planejamentos muitas fontes que fazem a diferença como, por exemplo, investimento, desenvolvimento de políticas públicas, planejamento curricular, entre outros, não teriam sido colocados em prática e tudo poderia ainda estar em caminhos distantes.

Sem dúvida, são planos importantes para o avanço em relação à educação e se caracterizam como inovações, porém, se personalizam como inovações regulatórias que tem suas bases epistemológicas, segundo Veiga (2003, p.269), “assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora atrelado a um processo de mudança fragmentado e autoritário, além do não desenvolvimento das relações entre o ser, o saber e o agir”. Ainda, segundo a autora,

A reforma educacional tem nos dado exemplos de incitações teóricas a uma participação formal, legitimadora de um controle burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas, os professores, os servidores técnico-administrativos e alunos. Dessa forma, as políticas públicas constroem e orientam algumas condições de inovação. Sabe-se hoje que as inovações não tem hipótese de sucesso se os atores não se envolvem na sua própria

construção. (VEIGA, 2003, p.269)

Isso significa que o controle burocrático, de certa forma, deixa de lado os sujeitos como protagonistas do processo inovador e, conseqüentemente, as ideias e regulamentos não produzem mudanças, o que resulta em conseqüências como dificuldades e problemas que reduzem a educação à transmissão de informações e ao treinamento de competências voltadas apenas para a empregabilidade. Como também afirma Pacheco,

Assistimos à perpetuação de uma gestão centralizada no sistema, impedindo que as escolas assumam a dignidade da autonomia e se constituam em elementos orgânicos de comunidades de aprendizagem. Num tempo em que se proclama o reconhecimento das diferenças, o ato pedagógico mantém-se cativo de um fordismo tardio (PACHECO, 2014, p. 12).

Em suma, pelas leis vigentes se busca o atendimento não apenas às demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento, mas, principalmente, a ajustes de uma nova fase do capital. Assim, é considerável compreendermos acerca da problemática que envolve os interesses do ponto de vista do processo de construção do conhecimento e do ponto de vista político.

Portanto, é importante discutir a preocupação com a centralidade da educação na preparação dos indivíduos para as novas demandas do mundo contemporâneo, e a tarefa essencial da educação precisa ser desenvolver educandas e educandos como seres humanos em sua plenitude, recuperando a velha tradição humanista que identifica educação com humanização, uma visão bem distante da prática das últimas décadas, que reduziu o direito à educação a receber da escola as credenciais e competências demandadas pelo mercado seletivo (ARROYO, 1999, p.160).

De modo geral, nossa finalidade neste tópico foi evidenciar e analisar duas das leis vigentes para a educação, para melhor situarmos as tentativas de inovar o ensino, além de identificarmos os sentidos mais gerais que conduzem à educação por um mundo em transformação. Apesar da significativa mudança, e embora haja consciência em ver a inovação como premissa, ainda se constata uma lenta transformação do sistema educacional. Além disso, percebe-se que a inovação no sistema educacional como algo acoplado ao mercado ainda é forte e tem grande impacto.

No próximo subtítulo procuramos discutir e compreender a intenção das propostas das leis apresentadas e buscamos refletir acerca de como os interesses políticos se articulam para que a educação se submeta às exigências do capital, o que significa uma educação que fragmenta o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas potencialidades.

3.3 Pluralidade de caminhos

A educação é um caminho e um percurso, um caminho que de fora nos impõe e o percurso que nele fazemos, deviam ser indivisíveis e indissociáveis, como os dois olhares com que nos abrimos ao mundo. Vemos para fora e para dentro, fora vemos apenas o que de efêmero se vai oferecendo ao horizonte de nossos olhos, dentro, tendemos a ver o que não existe, frequentemente, o que desejaríamos que existisse. Mas, embora sendo aquele que, por inventar o que não existe, antecipa e germina o futuro, o olhar para dentro seria um olhar completamente vazio de sentido se não dialogasse permanentemente com tudo o que existe, fora dele (ALVES, 2004).

O olhar para fora vê apenas o caminho, “identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho, só o olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos” (ALVES, 2004, p.7). Dessa forma, o pensamento sobre a reconfiguração da educação começa na união desses dois olhares, na abundância infinita de dentro e de fora, na forma que se imagina e se modela o processo de ensino e aprendizagem.

Não podemos pensar a escola desconectada da sociedade, e na medida em que se questiona a sua organização se percebe as grandes questões e dimensões do seu papel social e cultural. Sabemos que há escolas com boas intenções e que se esforçam para praticá-las, porém, essas boas intenções são anuladas porque são obrigadas a cumprir programas prontos. Programas que são abstratos e ignoram a experiência do sujeito e seu processo de humanização na sua totalidade. Em suas colocações, Alves (2004) nos indaga,

Como são e têm sido as escolas? que nos diz a memória? a imagem: uma casa, várias salas, crianças separadas em grupos chamados "turmas". Nas salas, os professores ensinam saberes. Toca uma campainha. Terminou o tempo da aula. Os professores saem. Outros entram. Começa uma nova aula. Novos saberes são ensinados. O que os professores estão fazendo? Estão cumprindo um "programa". "Programa" é um cardápio de saberes organizados em sequência lógicos, estabelecidos por uma autoridade superior invisível, que nunca está com as crianças. Os saberes do cardápio "programa" não são "respostas" às perguntas que as crianças fazem. Por isso as crianças não entendem por que têm de aprender o que lhes está sendo ensinado (ALVES, 2004, p.36).

Todavia, os valores da vida não seguem programas, ou pelo menos não deveria. Quando se pensa em escola democrática, se pensa em participação coletiva e de que não há dentro dessa participação territórios hierarquicamente sobrepostos, mas sim, interações partilhadas com o objetivo de construir um ambiente de aprendizagem afetuoso e eficiente.

Contudo, a estrutura tradicional reflete os estragos que a visão tecnicista fez na concepção da educação básica, reduzindo-a, segundo Arroyo (1999, p.47), “à transmissão de

informações, ao treinamento de competências as demandas em cada conjuntura de mercado”. É o que ressalta Alves (2004, p.51), “a capacidade de pensar, imaginar, inovar, expressar é constantemente inibida, podemos dizer que muitas crianças são inibidas de pensar o que lhes “apetece” quanto mais pensamentos "atrevidos" tiverem, mais ferozmente serão censuradas”. O autor conclui dizendo que muitas crianças são coagidas a pensar o que é "normal pensar-se", são coagidas a produzir o que é "normal produzir-se".

Certamente, a educação passou por algumas transformações ao longo da história, e no período atual as tecnologias tem tomado dominância e se apropriado dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, a percepção advinda das novas mídias vem gerando um maior impacto nos indivíduos do que na produção do conhecimento de fato, uma vez que, estas tecnologias principalmente no momento pandêmico que estamos vivendo, restringe, exclui e agrava desigualdades sociais já existentes. Portanto, as práticas tecnológicas como referência à inovação não basta, é preciso que a sociedade se organize mais intensamente, pois o modelo educacional que ainda rege, salvo exceções, é ainda modelo no viés predominantemente disciplinar. Com base nessas afirmativas, Saviani (2004) reitera que

As linhas de montagem denominadas escolas organizam-se segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais se denominam "salas de aula". As coordenadas temporais se denominam de “anos” ou “séries”. Dentro dessas unidades espaço-tempo, os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar sobre os alunos os saberes e habilidades que, juntos, irão compor o objeto final. Depois ele passar por esse processo de acréscimos sucessivos - à semelhança do que acontece com os "objetos originais" na linha de montagem da fábrica, o objeto original que entrou na linha de montagem chamada escola (naquele momento ele chamava "criança") perdeu totalmente a visibilidade e se revela, então, como um simples suporte para os saberes e habilidades que a ele foram acrescentados durante o processo. A criança está, finalmente, formada, isto é, transformada num produto igual a milhares de outros ISO-12.000: está formada, isto é, de acordo com a fôrma. (ALVES, 2004, p.26)

Além disso, o modelo do professor(a) fechado a sete chaves na sua sala de aula, orgulhosamente só no desempenho, mais ou menos ritualizado e raramente refletido das tarefas curriculares que lhe cabem (ou ele julga caberem-lhe), é ainda hoje o "modelo" prevalecente entre os professores e professoras e nas escolas (ALVES, 2004, p.78). Isso acontece porque a concepção de educação e a lógica que estrutura os processos educativos na escola praticamente não são alterados. Assim, segundo Arroyo (1999, p.156), “o perfil de profissional será o mesmo e as habilidades e competências serão praticamente as mesmas com pequenos retoques no percurso”.

Contudo, não podemos dizer que esse ou aquele é responsável pelas mazelas da

educação, pois a culpabilidade resulta da estrutura social, como descreve Canário,

Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do déficit de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores, têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade (CANÁRIO, 2008, p.80).

Decerto, “é um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo” (PACHECO, 2004, p.65). Nessa perspectiva. A forma imperativa de transmissão do conhecimento, característica do modelo tradicional, só faz reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos homens e das mulheres (FREIRE, 1985).

Hoje não basta afirmar que é preciso transformar a escola, quase não há quem não confirme isso, porque a escola é uma instituição de “vocação” conservadora, avessa a mudanas ou pelo menos lenta para fazê-las (CALDART, 2015). Desde quando o molde capitalista passou a ser dominante em nossa sociedade, a escola passou a ser frequentada também por trabalhadores e trabalhadoras, sendo exigida uma forma de relao entre seu projeto educativo e as exigências da produo. Dessa forma, há questões comuns quando se trata de pensar nas transformaes da escola.

Logo, qualquer movimento de transformao que acontea em uma escola concreta, terá como ponto de partida a escola já existente, com seus sujeitos, suas contradies internas e de seu entorno, movida de dentro para fora (educadores(as) e educandos(as)) ou de fora para dentro (comunidade, governo, movimentos sociais) (CALDART, 2015). Pacheco(2004), afirma que construir conhecimento perpassa de uma ao partilhada de mediao entre os sujeitos, a interao social   condio indispensável para a aprendizagem. Tal afirmao sustenta a crena de Freire (2002, p. 68), em que diz que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens e mulheres se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Assim sendo, a questão da transformao da escola pode ser formulada de modo a potencializar as contradies da sociedade atual para vincular esta instituio ao desafio da construo de novas relaes sociais ou da formao de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direo de outro modo de produo, de outra forma de sociedade (CALDART, 2015). Portanto, “  urgente interferir humanamente no íntimo das

comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados” (PACHECO, 2014, p.66).

Dessa forma, participar do processo de mudança é ressignificar pensamentos e valores. Reforçando essa compreensão, propor mecanismos de interação solidária e processos cooperativos, é indispensável para qualquer política que pretenda assumir a educação como uma responsabilidade social. Pensar a educação em uma lógica burocrática e corporativa de mera adição ou justaposição de papéis educacionais em que cada agente se mantém acantonado na sua ilha de autonomia, só saindo dela em momentos ritualizados para cumprir uma função estatutária ou organizacional é pensar a educação em uma perspectiva redutora e culturalmente perversa (CALDART, 2015, p.7).

Sendo assim, o que se almeja é um novo conceito de escola, não mais uma escola conteudista, mas uma escola que encante o aprender, o saber e o entender, onde os sujeitos ali inseridos, parafraseando Pacheco (2014, p.127), “entendam o mundo e se entendam no mundo”. Portanto, é inadiável que tenhamos uma mudança de mentalidade, um projeto onde todos participem da construção desse novo modo de ser e de estar no mundo, porém, só podemos falar de projeto quando todos os envolvidos se conhecerem entre si e forem de fato participantes.

Assim sendo, somos cocriadores de realidades, e para garantir essa capacidade é fundamental questionarmos que futuro almejamos potencializar, segundo Freire (1996, p.18) “nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, nos fizemos seres éticos. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos, a de se terem tornados capazes de ir mais além de seus condicionantes”.

Pensar em mudanças não é pensar em inovações sem rumo, o equilíbrio entre estabilidade e movimento é um desafio para que a realidade se transforme. Sem dúvida, as leis da educação não podem ser consideradas inúteis como instrumentos que colaboram na orientação das ações necessárias para produzir as mudanças. O que se deseja desses instrumentos, como anuncia Marchelli (2014, p.1508), “é que eles se fundamentem em constructos teóricos consistentes, possuam a qualidade de perceberem com senso da realidade os assuntos que tratam e sejam úteis e proveitosos quanto a sua técnica”.

Outro ponto a se pensar é o de ir além do comum preparo de técnicas, sem reflexão crítica da formação docente inicial e continuada. É preciso uma formação integral, que propicie uma relação dialética entre teoria e prática, é preciso também que educadores e educadoras compreendam o inacabamento de seu processo de formação e a importância da coletividade e motivação para que, com sua práxis, contribuam com a transformação das

condições que estão postas pela atual conjuntura do modo de produção capitalista (FERREIRA, 2013).

Em suma, é necessário compreender que a escola não é somente um prédio, ela é relação humana. Nada vale acreditar que se sabe algo, se o saber não for partilhado, se não houver atribuição de sentido pelo outro, pois, como nos diz Freire (2004, p.79), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, ressalta Pacheco (2014, p.79), “a escola deve ser agente de transformação pessoal, social, assumir o compromisso ambiental, desenvolver o senso ético e a autonomia da comunidade e valorizar os diferentes saberes”.

Se antes a escola transmitia informações, hoje ela deve formar sujeitos que saibam entender, interpretar, eleger, descartar, criticar. “Em vez de padronização, propor a singularidade, em vez de dependência, construir a autonomia, em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação, em vez de autoritarismo, gestão democrática, em vez de cristalizar o instituído, inová-lo” (VEIGA, 2003, p. 279). Assim, a escola jamais irá tornar-se uma agência de fornecimentos de crenças, ideias, conhecimentos fixos e herdados das experiências anteriores, mas será um instrumento de permanente inquérito e reconstrução social (DEWEY, apud CUNHA, 2001, p.90).

A nova educação, que emerge do sonho de todos nós, deverá formar o cidadão democrático e participativo, sensível e solidário, fraterno e amoroso, o ser humano dotado de educação integral (PACHECO, 2014). Do mesmo modo, compartilhamos do querer de Alves,

Quero uma escola retrógrada. Retrógrado quer dizer "que vai para trás". Quero uma escola que vá mais para trás dos "programas abstratamente elaborados e impostos. Uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios. (ALVES, 2004, p.38)

Em um cenário de mudança, novas construções sociais emergem de um sistema e outra educação se mostra possível. São muitas experiências inovadoras que se integram na comunidade e apontam novas possibilidades nos dias atuais. Assim, porque a escola Plural se coloca como pioneira do movimento de inovação pedagógica com práticas protagonizadas por educadores e educadoras que compreenderam que escolas não são apenas edifícios.

No próximo capítulo analisamos suas possibilidades e avanços, com o propósito de não deixar ideias favoráveis à democratização do processo de escolarização caírem no

esquecimento, e para termos, como base, experiências práticas de sucesso, mesmo com adversidades e lacunas, além de superar determinadas concepções ao pensar no aprendizado para não repetirmos os moldes educacionais que instituem sujeitos conformados e submissos.

4 ESCOLA PLURAL

A escola é compreendida como um espaço de vivência social e cultural, e por isso recoloca o direito de todas e todos à realização plena dos direitos socioculturais (ALMEIDA, 2005). Dessa forma, a proposta da Escola Plural encontra-se ancorada em um discurso sobre a necessidade de construir uma escola de direitos (VALADARES, 2016).

Segundo Miranda (2007, p.61), “os primeiros anos da década de 1990 testemunharam em todo o território nacional uma grande expansão das matrículas no Ensino Fundamental, em cumprimento às exigências da nova Constituição da República”. Logo, alguns desafios colocaram-se de forma clara para as secretarias municipais de Educação, e o acesso à escola pública de todas as crianças em idade escolar passou a ser o primeiro grande desafio das políticas públicas da educação,

Belo Horizonte, nessa época, já contava com corpo docente do Ensino Fundamental do município bastante qualificado (mais de 80% tinham curso superior), pois a prefeitura adotou a política de admissão de professores por mérito, ou seja, exclusivamente por concurso público. Além de bastante qualificado, grande parte do corpo docente participava de movimentos de renovações pedagógicas. Algumas melhorias iam sendo progressivamente conquistadas, como a gestão democrática para a escolha de diretores de escolas e dos membros do colegiado escolar; a introdução de projetos pedagógicos nas escolas e os programas de capacitação continuada de professores. Mas faltavam ao conjunto das escolas da rede municipal diretrizes gerais de política pedagógica que orientassem a direção dessas mudanças e que contribuíssem para modificar a cultura por meio de uma nova concepção de educação. A nova gestão municipal assumiu o compromisso de introduzir inovações pedagógicas que contribuíssem para a melhoria da qualidade da escola pública. (MIRANDA, 2007, p.61)

O novo desafio era promover uma ruptura com a antiga lógica de organização da escola que todos consideravam elitista e construir uma nova organização escolar, com o objetivo de produzir uma escola pública de qualidade (MIRANDA, 2007). Assim, no final de

1994, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) apresentava ao município a proposta pedagógica nomeada de Escola Plural.

É a partir da severa crítica à estrutura tradicional do sistema escolar brasileiro e a sua incapacidade de atender às demandas da sociedade, somada à intenção de ressignificar a função sociocultural do processo de escolarização, que a Escola Plural se constituiu (MAZONI, 2005). A proposta nasceu fundamentada e apoiada em experiências de aprendizagem que procuravam suprir e dar respostas aos déficits de aprendizagem marcados pelo processo de exclusão, o ponto era adquirir um novo olhar sobre práticas existentes, mas que estavam marginalizadas (VALADARES, 2016). É o que também ressalta Miranda (2007), ao escrever que

O grande objetivo era ter uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não-excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo. Pretendia-se um currículo mais diversificado culturalmente, que incorporasse atividades artísticas, valorizasse a história, a literatura, a abertura para a comunidade, sem descuidar das disciplinas tradicionais. Pretendia-se, também, que os alunos das escolas públicas municipais tivessem avanços progressivos em seu desenvolvimento escolar. Nas discussões, enfatizava-se uma escola aberta à comunidade, mais alegre e prazerosa, que contribuísse para o novo desafio das políticas públicas: a permanência de crianças e jovens na escola pública. (MITRANDA, 2007, p.61)

De certo, como afirma a SMED-BH (1994, p.18), 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”. Assim sendo, a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Plural se deu de forma coletiva, com “a participação de diretores de educação das Regionais e suas equipes, coletivos de diretores de escola, de coordenadores de áreas, de professores e professoras, de pais e mães, alunos e alunas” (SMED-BH, 1994, p.10). Com o propósito de discutir a proposta, foram realizados vários seminários. Segundo Miranda (2007),

A escola de qualidade devia partir de um princípio: “Todos são capazes de aprender, uns são mais rápidos, outros mais lentos, mas todos aprendem”. Uma escola em que todos aprendessem no seu próprio ritmo e na qual conseguíssemos garantir a permanência de todos os alunos foi o mote que passou a orientar todas as análises. Vários eixos centrais foram discutidos nesses encontros. Um grupo de professores registrava as propostas e buscava desenvolvê-las para servir de ponto de partida no encontro seguinte. Assim, chegou-se ao primeiro esboço da proposta, para discussão com o prefeito e seus secretários, uma vez que sua implantação implicava aumento de custos, sendo necessária a aprovação da equipe governamental. (MIRANDA, 2007, p.63)

Assim, o programa da Escola Plural pode ser lido e interpretado a partir da articulação de quatro pontos: os eixos, os conteúdos e processos, a organização do trabalho e a avaliação. De acordo com a SMED-BH (1994), pelo eixo central busca-se uma intervenção dispostos a ir na raiz do problema, pois a estrutura do nosso sistema escolar e a cultura que o legitima são seletivas e excludentes e se mantém dessa forma desde que foi constituída, há mais de um século, contudo, dentro desse eixo encontram-se oito direções apontadas como mais determinantes.

O primeiro eixo destaca uma intervenção coletiva mais radical com a intenção de enfrentar com maior radicalidade a evasão, a reprovação e a repetência. O segundo eixo salienta a sensibilidade com a totalidade da formação humana, o que exige das instituições educacionais uma formação mais plural tanto nos espaços e tempos sócio-culturais, quanto nas funções de socialização de cultura e de identidades diversas. Já o terceiro eixo mencionado, se refere à escola como tempo de vivência cultural, onde ela se torna um espaço público que permite a vivência coletiva, recriação e expressão da cultura (SMED-BH, 1994).

A experiência de produção coletiva se configura como quarto eixo, a experiência escolar tradicional tem se concentrado na transmissão e recepção de informações, uma educação “bancária” como diria Freire (1997). Entretanto, as pessoas apenas formam-se na medida em que participam do processo de sua produção. Nesse sentido, o objetivo do quarto eixo é formar sujeitos coletivos, na medida em que os torna participantes da construção de espaços escolares humanizados. Como também, na medida em que o tempo da escola propicie vivências de valores, de comunicação, de pesquisa, de produção, de linguagens múltiplas e de interações com a existência externa da escola (SMED-BH, 1994).

O quinto eixo se caracteriza pelas virtualidades educativas da materialidade da escola, ou seja, aponta não apenas as condições físicas e as condições de trabalho que ainda são bastante limitadoras, mas também a organização dos tempos, espaços, processos, as grades, as seriações e as hierarquias. As virtualidades educativas dependem da capacidade de tornar essas estruturas mais formadoras, consciente disso, a rede tenta redefinir aspectos significativos da estrutura e organização da escola, como por exemplo, salas ambiente, aulas germinadas, módulos germinados, seriação mais flexível, provas interdisciplinares, avaliação processual, novo critérios de enturmação, organização por temas interdisciplinares, flexibilização de horários e etc (SMED-BH, 1994).

O sexto eixo refere-se à vivência de cada idade de formação sem interrupção. A infância e a adolescência deixaram de ter sentido em si, como idades específicas de vivências de direitos. Essa concepção está arraigada em nossa cultura pedagógica, na representação

social e na nossa formação prática profissional, quando se reafirma essa visão pensando o tempo de preparação apenas para a cidadania futura (SMED-BH, 1994). Entretanto, novas condições se evidenciam para a Escola Plural, a visão da escola como preparo para um outro momento deve ser abandonada em favor da escola como um tempo presente, como um tempo de vivência, cuja finalidade encontra-se em si mesmo, não no futuro, pois a infância ou a vida adulta são igualmente idades de direitos plenos (MOREIRA, 2007).

Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação denota o sétimo eixo, no qual se pretende que o tempo de escola deverá ser um tempo de socialização e formação no convívio entre sujeitos da mesma idade ciclo. Assim, rupturas ou interrupções desse processo não são justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero, ritmo de aprendizagem etc (SMED-BH, 1994).

Para o oitavo e último eixo se destaca a nova identidade da escola e uma nova identidade de seu profissional. Construindo uma nova escola, foi também construindo um novo profissional, mais plural, mais politécnico. Dimensões mais amplas fazem parte do perfil de profissional da educação. Ele entende-se sujeito do projeto total da escola e reivindica sua participação qualificada na construção desse projeto total. Ele reivindica mais: ser reconhecido como sujeito sócio-cultural, com direito a tempos, espaços e condições de participação na cultura (SMED-BH, 1994).

O segundo ponto na articulação da Escola Plural está na reorganização dos tempos escolares. “O tempo escolar obedece a uma lógica institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação” (SMED-BH, 1994, p.23). Portanto, entender a sua lógica é fundamental para perceber as tensões e tentar corrigi-las. A lógica dominante que norteia o sistema escolar é uma lógica transmissiva que se organiza em torno dos conteúdos a serem transmitidos e aprendidos (SMED-BH, 1994). Ainda, segundo o documento,

Essa lógica temporal é dicotômica. Separa o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de educação artística, física, de biblioteca, de educação da sexualidade...; separa o tempo administrativo do pedagógico, o tempo de ensinar e de recuperar, o tempo de capacitação e de trabalho, o tempo cognitivo e o tempo cultural, o tempo de transmitir e o tempo de avaliar. (SMED-BH, 1994, p.24)

Certamente, os profissionais da Rede Municipal têm consciência do peso dessa lógica temporal e tentam ultrapassá-la e redefini-la. Dessa forma,

Há projetos para adaptar os tempos de aprendizado aos ritmos de socialização do aluno; para implantar a dependência, recursos de reforço e aceleração na série seguinte em vez da clássica volta para trás ou repetência; projetos para abrir novos horários pedagógicos de estudo acompanhado, novos tempos de oficinas, de produção, de integração de turmas extraturno

(1^a - 4^a); para articular os tempos antes separados das aulas especializadas em oficinas integradas; para trabalhar com horários mais flexíveis na educação de jovens e adultos, para criar uma estrutura de módulos geminados de aulas; projetos para redefinir a vinculação do tempo do professor a uma turma e série, adotando formas mais flexíveis, rotativas e coletivas etc. (SMED-BH, 1994, p.25)

A organização do ciclo de educação básica que se pretende: Primeiro Ciclo Básico compreenderá alunos e alunas que estiverem na faixa de idade 6-7, 7-8, 8-9; Segundo Ciclo Básico compreenderá alunos e alunas que estiverem na faixa de idade 9-10, 10-11, 11-12; Terceiro Ciclo Básico compreenderá alunos e alunas que estiverem na faixa de idade 12-13, 13-14, 14-15.

Segundo Miranda (2007), para cada ciclo de formação, foram definidos os conteúdos escolares básicos das diversas disciplinas, abordados numa perspectiva própria para cada idade, de modo a dar-lhes um tratamento pedagógico na perspectiva plural. Os conteúdos escolares incluídos em cada ciclo deveriam ser significativos para ampliar as potencialidades dos educandos(as). Além disso, passaram a fazer parte dos conteúdos escolares: as artes plásticas, as danças, as artes cênicas, a culinária, a fotografia, a informática, as leis trabalhistas, a ecologia, o cultivo de hortas, as questões da afetividade-sexualidade, a família, a cidadania, o trabalho etc.

O terceiro ponto diz respeito aos processos de formação plural. Na educação escolar, o processo de ensino e aprendizagem é concebido como ponto fundamental, porém, a concepção mais presente em nossa cultura é a de que aprender é sinônimo de copiar, de memorizar um conhecimento já estabelecido, o conhecimento é visto nessa perspectiva como algo pronto, como verdade absoluta (SMED-BH, 1994, p.37).

Sendo assim, partiu o questionamento sobre esse processo de transmissão do conhecimento desprendido da realidade e na lógica da Escola Plural. De acordo com Miranda (2007, p.65), “aprender deixou de ser um ato de memorização ou acúmulo de informações, e ganhou um novo significado”. A autora ainda em suas colocações, menciona que,

os conhecimentos passam a ser construídos em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, associados aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais neles presentes. Um dos desafios postos foi a conjugação do “aprender a aprender” com o “aprender a viver”. O conhecimento passou a ser considerado global, tendo muitas dimensões a serem levadas em conta, como aprender participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. (MIRANDA, 2007, p.65)

Contudo, os conteúdos escolares foram repensados e ressignificados de forma integral, no modelo que fragmentava as disciplinas foi inserido temas transversais, possibilitando então

a relação das disciplinas do currículo com a realidade contemporânea, assumindo um papel essencial nos direitos, as diferenças de gênero e raça, a sexualidade, o trabalho etc.

O quarto núcleo relaciona-se à avaliação e suas dimensões a serem consideradas. Se formos olhar para o modelo de avaliação existente, ela é feita por meio de provas em um momento do processo, é a quantidade de pontos na prova, e não o processo vivido que determina o resultado do aluno(a), ou seja, seu resultado é sinônimo dos pontos que tira na prova. Estas, por sua vez deve ser neutra e objetiva, praticamente descontextualizadas do processo, para se tornar digna de credibilidade (SMED-BH, 1994).

Sendo assim, a Escola Plural buscou ressignificar esse modelo de avaliação tradicional, pois não poderia continuar avaliando para classificar, excluir, aprovar ou reprovar. Passou a pensar a avaliação como um processo que envolvia a intervenção do educador(a), o projeto curricular da instituição, a formação, os valores e a ética e a partir disso a avaliação deixou de assumir o foco apenas no aluno(a), e deu-se no processo formativo como um todo, de forma processual e contínua.

Com isso, segundo Almeida (2005, p.76), “foi possível verificar que o sistema educativo da Escola Plural propõe a não seletividade, a integração e a inclusão, em uma perspectiva de respeito à igualdade, sem com isso estar indiferente às diferenças”. Na mesma direção, os princípios e diretrizes da Escola Plural enfatizam a necessidade de que a escola seja concebida como espaço de socialização, não apenas no que tange às relações interpessoais, mas também no que diz respeito à construção de identidades.

Certamente, a implantação da proposta possui pontos de fragilidade nos objetivos que se propõe alcançar. Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais da UFMG (GAME, 2000), segundo Mazoni (2005), identificou os seguintes pontos:

A dificuldade de ruptura com antigos referenciais impregnados na prática docente; carência de espaços de discussão pedagógica; problemas de diversas ordens (currículo, disciplina, organização pedagógica etc) gerados pela mudança no paradigma de avaliação; dificuldades e tensões na relação família escola, no que diz respeito à assimilação das mudanças preconizadas pelo programa; o tateamento experimental que caracteriza a prática de muitos professores, que se queixam da carência de referências curriculares mais claros e de um programa de capacitação mais efetivo para a categoria. (MAZONI, 2005, p.111)

Ainda, em relação a pesquisa, Miranda (2007) comenta que a implementação da proposta trouxe insegurança e insatisfação aos professores e professoras que atuavam nas escolas onde eram atendidas as camadas médias da população, cujos pais e responsáveis idealizavam uma escola tradicional, certamente mais próxima das escolas privadas. Para os

país dessas escolas, a proposta de Escola Plural representou um retrocesso, já que desarticulou a dinâmica, considerada de referência na comunidade.

Por outro lado, uma série de aspectos, também detectados pelo GAME (2000), foram considerados significativos, como, por exemplo:

a progressiva incorporação, pelas escolas, de uma cultura que favorece o debate e a busca coletiva de soluções; maior consideração, por parte dos educadores, da realidade e dos interesses dos alunos na elaboração e desenvolvimento das aulas, contribuindo para a consolidação da posição destes como “centro da vida escolar”; o estabelecimento de relações mais democráticas e horizontais entre os sujeitos no contexto escolar: diretores, professores, alunos, famílias etc; percepção, por parte dos educadores, da necessidade de constante discussão dos conceitos de avaliação e aprendizagem; alargamento das possibilidades de inclusão de alunos que, por diversos motivos, encontravam-se excluídos do (ou dentro do) sistema escolar. (MAZONI, 2005, p.112)

Outros pontos positivos foram ocorrências apontadas pelos próprios professores e professoras, como os projetos de ensino, a não imposição de uma sequência de conteúdos, a oportunidade de crescimento dos educadores que precisaram estudar e pesquisar mais, as atividades artísticas culturais que passaram a fazer parte da rotina das escolas, a conquista de um horário de planejamento e de estudos, a socialização das informações e a democratização das decisões (MIRANDA, 2007).

Além disso, um fator inestimável pelas transformações provocadas pela Escola Plural é a ausência das tradicionais filas para (entrar e sair da sala, após o recreio etc) a autonomia de movimentação conquistada pelos alunos e alunas nas atividades dentro e fora de sala, a inexistência de “vigilância” nas entradas, saídas e no recreio são alguns aspectos significativos nesse sentido. Uma escola mais “encarnada”, mais sensível à dimensão corporal dos alunos e alunas vem, de fato, sendo construída (MAZONI, 2005).

Contudo, apesar de todos os entraves, dificuldades e imprecisões, a proposta da Escola Plural é uma iniciativa que se propõe a encarar com esforço e coragem as crises e contradições, mostrando rupturas com práticas pedagógicas que tem se mostrado ineficazes diante das novas demandas do sistema educativo. Não é pelas falhas que devemos condenar todo o projeto, mas com adequação no treinamento e firmeza nas exigências, a Escola Plural poderá continuar se construindo e consolidar eficaz experiência educacional.

Em síntese, é preciso traçarmos novas formas de pensamento para que possamos avançar em direção ao resgate do direito e o prazer de aprender, e a Escola Plural deve ser vista como um possibilidade do nosso tempo, assim, para quem pretende mudar abre-se uma nova avenida promissora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste trabalho não foi um processo livre de atribuições, os fatos inesperados devido ao momento pandêmico causado pelo novo coronavírus e as repentinas medidas preventivas que incluiu o isolamento social, impossibilitou uma pesquisa de campo, que estaria presente no processo do trabalho inicial. Desse modo, devido aos imprevistos, a pesquisa se limitou à teoria. Contudo, mesmo com as dificuldades, foi possível analisar criticamente, por meio da revisão bibliográfica, e compreender e refletir sobre a temática proposta.

A primeira justificativa que intrigou e motivou a realização da pesquisa surgiu em razão do negacionismo quanto às evidências científicas, essa postura diante de uma situação social, onde é imprescindível o cuidado, precisa urgentemente ser combatida. Em virtude dessa afirmativa, a educação com seu potencial emancipador deve assumir uma conduta de transformação e combate a fonte de alienação. A segunda justificativa motivou-se pela experiência pessoal atribuída por uma educação mecânica e fragmentária.

Ademais, a prática pedagógica baseada no diálogo, no respeito mútuo e no pensar diariamente construído de forma crítica e consciente durante a graduação, foi também responsável pela motivação da temática da pesquisa, pois, a partir da busca por respostas me deparei com experiências inovadoras oriundas das próprias educadoras e educadores do departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, que fazem jus a fala de Pacheco onde ele diz que mais importante do que educar, é evitar que os seres humanos se deseduquem, cada pessoa que nasce deve ser orientada para não desanimar com o mundo que se encontra a sua volta.

Ao longo deste trabalho buscamos discutir a educação de modo a construir uma forma de aprendizado integral, logo, foi possível examinar os avanços que os instrumentos normativos que regulamentam o sistema de ensino tem nos trazido, em contrapartida, foi também possível constatar que esses mesmos instrumentos se ajustam aos princípios norteadores capitalistas, reforçando um sistema excludente condicionando a escola ao modelo predominantemente repetitivo e, conseqüentemente, redutor, precarizando o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a estrutura educacional hierarquizada detém uma formação deficitária do sujeito enquanto ser social e político, além de impossibilitar mudanças que podem alterar o sistema dominante. Dessa forma, visando a emergência de uma autonomia, a escola enquanto

agente de transformação, coloca-se em um lugar de destaque dentro da sociedade. Contudo, para colocá-la a serviço da transformação, é preciso mudar suas práticas e sua estrutura em um esforço conjunto de participação, todos os membros em aprendente irmandade.

Há muitas reformas acontecendo, é possível perceber avanços em muitas escolas que se esforçam para a criação de uma educação realmente democrática que possibilita aos sujeitos o desenvolvimento de suas singularidades. Apesar dos seus pontos de fragilidade, a Escola Plural foi escolhida como centro da pesquisa por ter sido um projeto muito inovador que assumiu uma política voltada para equidade. Em suma, é uma tarefa um tanto quanto desafiadora abordar mudanças necessárias para redefinir o sistema educacional, o exemplo da escola Plural não nos dá fórmulas mágicas, mas tem muito a nos ensinar e nos inspirar, pois, antes de tentar esclarecer é preciso despertar a vontade pelo esclarecimento, só assim poderemos atuar na sociedade como sujeitos modificadores e conscientes, capazes de alterar perspectivas pré- estabelecidas.

Por fim, não é possível fechar essa pesquisa com um ponto final, mas com a sensação de que há ainda muito o que pesquisar, concretizar, analisar e sentir. Concluo parafraseando o saudoso Paulo Freire “se não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

ALMEIDA, Carmen Lúcia de. Da igualdade de direitos ao direito à diferença: interfaces no cotidiano de uma escola plural. 2005.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Papyrus Editora, São Paulo, 2004.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 143-162, 1999.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Escola Plural: Proposta Político-pedagógica. Belo Horizonte: SMED, out. 1994.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. **São Paulo: Expressão Popular**, 2015.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

CAPRIOGLIO, Ac Carlos A. et al. ANÁLISE DA LDB DA EDUCAÇÃO NACIONAL LEI Nº 9394/96 VISÃO FILOSÓFICO-POLÍTICA DOS PONTOS PRINCIPAIS. 2000.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 86-99, 2001.

DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: [https:// https://www.dicio.com.br/inovacao/](https://https://www.dicio.com.br/inovacao/). Acesso em: 07/03/2021.

DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: [https:// https://www.dicio.com.br/metamorfose/](https://https://www.dicio.com.br/metamorfose/). Acesso em: 07/03/2021.

FERREIRA, Adriano de Melo. "A inovação nas políticas educacionais no Brasil: universidade e formação de professores." 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Penso Editora, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 1996. **Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro**. FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014.

MAZONI, Anna Rachel Gontijo. Horizontes do corpo na escola: uma investigação sobre o Programa Escola Plural em Belo Horizonte. **Movimento**, v. 11, n. 3, p. 107-126, 2005.

MIRANDA, Glauro Vasques de. Escola plural. **estudos avançados**, v. 21, n. 60, p. 61-74, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, n. 45, p. 265-290, 2007.

Organização Pan-Americana da Saúde. Folha informativa sobre COVID-19. Brasília (DF); 2020-2021.

PACHECO, José. Aprender em comunidade. **São Paulo: SM**, 2014. SAVIANI, Dermeval. A nova LDB. **Pro-Posições**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1990.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira . O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 4-1-19, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos: TCCs, monografias, dissertações e teses**. 3. ed. rev; atual. e ampl. Lavras, 2020.

VALADARES, Juarez. A fundação da Escola Plural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 1072-1098, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.