

## **O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E O CAPITAL SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA PLURAL**

Melissa Costa Alcântara, Myla Freire Machado Fernandes, Nathalia Bertú Moura e Stefânia Mendes Pereira\*

A discussão parte da análise da concepção e manifestação de diversas variáveis que interferem no resultado de desempenho educacional, com enfoque no capital social, e as implicações de tais elementos na estrutura do sistema educativo. Entende-se aqui que o acúmulo de certos valores culturais apropriados ao modelo de escola que predomina no Brasil tem correlação com as oportunidades de aprendizagem. Este artigo trata de um tema que vem mobilizando alguns estudiosos, que é a segregação espacial urbana dos grupos socialmente desfavorecidos e a sua influência no processo educativo. Ao mesmo tempo, mostra os seus efeitos de reprodução da condição excludente à qual os marginalizados são submetidos frente aos entraves enfrentados pelo sistema educacional. Por fim, o artigo se propõe a analisar o programa político municipal de Belo Horizonte, “Escola Plural”, que buscou contornar tais dificuldades ao reconhecer o capital social como elemento fundamental na aprendizagem e geração de equidade.

Palavras-chave: Sistema Educacional; Educação; Capital Social; Oportunidade; Equidade; Escola Plural.

---

\* Alunas da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, Minas Gerais. Endereços eletrônicos: mel.alcantara13@hotmail.com; myla\_fmf@hotmail.com; nathbertu@gmail.com; mpstefania@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

O artigo em questão teve sua concepção a partir de uma demanda das autoras, estudantes de Administração Pública, de compreender e problematizar as questões relativas às falhas no sistema educacional e na aprendizagem dos alunos de escolas públicas a partir dos déficits de capital social por eles detido. Para tal, buscou-se bibliografia diretamente relacionada à problemática em questão, a fim de que a estruturação dos sistemas e políticas educacionais fossem melhor apreendidos, assim como a questão da equidade de oportunidades. Ainda, para construção das ideias e análises contidas neste trabalho, utilizou-se de artigos e textos relativos aos temas de relevância, documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte durante o período de vigência do projeto da Escola Plural e avaliações externas realizadas após a implementação.

Ao longo do artigo são apresentadas variáveis importantes quando se trata de desempenho escolar. Entre elas, a ênfase foi dada ao capital social educacional ou cultural-educacional. Como estudo de caso, para compreender a sua relevância nos resultados escolares, analisaremos o Programa Escola Plural, trazendo os entraves enfrentados quando se busca atingir um grau de aprendizagem adequado. Por fim, procurou-se verificar como o referido programa tratou ou considerou o capital social em sua proposta e, finalmente, serão apresentadas algumas conclusões relacionando os elementos em questão e trazendo uma análise crítica sobre o sistema educacional e a Escola Plural.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Gadotti (2000) divide a história da educação brasileira em três fases: a) do descobrimento até 1930, b) dos anos 1930 a 1964 e c) o período pós-64, fase que perdurou até 1985. Após esse ano, o país iniciou um processo de transição que compreende até os dias atuais, e revela o mau desempenho escolar no Brasil.

A primeira fase trata-se de um período de educação tradicional, em cujo início prevalece a educação jesuíta aos índios. Com a vinda da Família Real Portuguesa para o país, em 1808, surgiu a prioridade de formar elites governantes e militares. Alguns anos depois foram criadas as primeiras faculdades, a fim de qualificar pessoas que posteriormente viriam a assumir cargos principais na administração pública, na política e na advocacia. Os pensamentos liberais atingiram o governo no período da 1ª República, de 1889 a 1930, que passou a contestar o modelo educacional imperial. Foram criadas

algumas escolas na tentativa de reduzir o alto índice de analfabetismo, contudo, o acesso ainda era restrito aos estratos superiores da sociedade brasileira. (GADOTTI 2000).

A segunda fase destacou-se pelo conflito entre ensino público e ensino privado. A educação tradicional foi fortemente contestada em razão das influências das ideias liberais nas novas escolas. No período da Revolução de 1930 houve contribuições significativas para as políticas educacionais devido, entre outras coisas, à criação do Ministério da Educação e às alterações na legislação, como a criação do capítulo da educação na constituição de 1934, entre outras medidas. Entretanto esses esforços demonstraram-se insuficientes, uma vez que, após 1930, “a qualidade do ensino deteriorou-se profundamente, e os índices de evasão, sobretudo de repetência, tornaram-se alarmantes” (GADOTTI, 2000, p.28).

A última fase, período pós-64, foi marcada pela educação autoritária, característica do período militar, com prevalência do tecnicismo educacional<sup>1</sup>. Após os anos de 1985, tem início uma transição que dura até a atualidade, calcada no termo “educação para todos” e relacionada ao modelo de desenvolvimento do país. Neste período foi promulgada a nova Constituição Federal (1988), que declarou a educação como um direito de todos e como dever do Estado e da família. Um dos seus objetivos é o desenvolvimento da pessoa, sua preparação cidadã e qualificação para o mercado de trabalho. Nesse momento, o âmbito educacional tinha como prioridade tirar o atraso da educação brasileira, cuja origem remonta aos anos de 1960.

Após a promulgação da Constituição de 1988, algumas tentativas procuravam intervir nos sistemas educacionais para mitigar os seus problemas. Algumas das medidas podem ser consideradas como bem sucedidas. Entre estas destacam o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em 1990 e o Plano Nacional de Educação para todos, em 1994. Além destas, houve outras de grande relevância como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF) em 1997 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007.

Desde que a legislação deu suporte à universalização do ensino, foi necessário criar um grande número de escolas, que antes atendiam prioritariamente as classes de melhores condições sociais. A desigualdade educacional possui raízes profundas, e por isso as tentativas mencionadas acima não resolveram os problemas de atraso educacional e baixo desempenho escolar do Brasil, ainda que tenham sido importantes no processo de evolução

---

<sup>1</sup> Tendência verificada nos anos 70, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes (Dicionário Interativo da Educação Brasileira).

da educação. A atuação conjunta de vários setores da sociedade é um elemento crucial para reverter o cenário em questão, e será alvo de aprofundamento nesse artigo o papel que a família pode exercer frente às limitações governamentais, entre as quais se inclui a escassez de recursos financeiros e a resistência dos grupos dominantes em perder seus privilégios. A escola passou a ser vista como uma instituição complexa e essa transição de paradigma deve ser acompanhada da consciência de que as dificuldades enfrentadas não devem ser atribuídas unicamente ao sistema escolar, mas sim racionalizadas e aplicadas também aos contextos histórico, político, cultural e social que se atrelam a um país tão diversificado como o Brasil.

### 3. RECURSOS PESSOAIS E SOCIAIS

Estudos sociais mostram que há vários tipos de recursos individuais e sociais que interferem na construção de uma sociedade e na formação dos indivíduos que a compõe. Estes recursos foram tratados como capitais, por considerar que são exigências básicas para operação em um mercado. Neste artigo, serão explorados os capitais econômico, cultural e social, sendo que o último foi tomado como elemento central para a análise do desempenho e desenvolvimento escolar. Vale ressaltar que existem inúmeras definições para os conceitos de capitais, por isso foram selecionados como referência os trabalhos dos sociólogos Bourdieu e Coleman.

Sendo assim, o capital econômico, de acordo com os autores em questão, está relacionado com fatores de produção, como terras para cultivo, e bens econômicos, como dinheiro/papel-moeda, ou seja, são a renda e riqueza material, bens e serviços a que o capital dá acesso. Isso implica para o nosso estudo em uma análise do capital econômico como um determinante, somado a outros fatores como posições ou status social, nos resultados e efeitos obtidos pelo sistema educacional no que tange às possibilidades e/ou oportunidades de aprendizagem. Portanto, uma família com uma boa quantidade de capital econômico tenderá a proporcionar a seus filhos o acesso as mais renomadas instituições de ensino, melhores condições de estudo em casa - como um lugar adequado para tal -, além de outros bens necessários para o bom desempenho educacional.

Em relação à definição de capital cultural cabe destacar que há diversas formas de concebê-lo. Para este trabalho utilizou-se a abordagem produzida por Bourdieu. Neste sentido, ele argumenta que capital cultural mensura o desempenho escolar dos indivíduos. Para tal, ele subdivide em três estados esse conceito, sendo eles: estado incorporado que trata das disposições duráveis, como o domínio da língua culta dos pais, tendo isso como influência no futuro escolar dos filhos; estado objetivado relativo às formas de bens culturais,

como livros; e, por último, o estado institucionalizado que se refere ao nível escolar, ou seja, a quantidade de títulos que a pessoa acumulou ao longo de seu período de estudo. Porém, Coleman, em seus estudos, utiliza o termo “capital humano”, que seria o grau de instrução das pessoas - no caso das famílias, o nível de educação dos pais. Portanto, o conceito de capital humano, de Coleman, é compatível ao conceito de capital cultural institucionalizado de Bourdieu.

Por fim, o capital social, para os autores, é o benefício que uma posição social traz para as pessoas que participam de uma rede de relações. Além disso, o capital social também se refere às externalidades positivas geradas pelos indivíduos durante o estabelecimento e manutenção de relações. De uma forma geral,

[...]o papel das famílias na construção do capital social tem sido abordado pela literatura por dois ângulos. O primeiro examina a construção do capital social no interior das redes familiares e a importância disso para o desenvolvimento escolar e cognitivo dos filhos. O segundo ângulo focaliza o papel das famílias na construção de capital social extrafamiliar, ou seja, em redes fora do lar e no interior de contextos econômicos, estatais e/ou comunitários, formais e informais. (Cazelli, 2010, p. 41)

Em relação ao capital social, Bourdieu considera dois elementos básicos e fundamentais em relação a ele, ou seja, o conjunto das relações sociais que são o sentimento de pertencimento gerado pelas redes sociais. Neste caso, ele considera as relações formadas seja pela família, escola, grupos de amigos ou vizinhança. E, também, a qualidade e quantidade dos recursos dos grupos – nesse sentido, trata da dependência do volume de capital social em relação à extensão das redes de relações e do volume dos demais tipos de capital. (Bonamino, Alves, Franco e Cazelli, 2010)

Já Coleman se refere ao capital social como um elemento que resulta da variedade de entidades e da estrutura social que ora facilitam e ora impõem empecilhos a certas ações dos atores. O capital social, nesse caso, é inerente à estrutura da relação social e não é algo estritamente individual. O autor ressalta, ainda, o papel funcional desse capital, demonstrado e reiterado através do trabalho em conjunto de diferentes grupos e das relações de reciprocidade e confiança entre os membros. (Bonamino, Alves, Franco e Cazelli, 2010)

#### 4. OPORTUNIDADE EDUCACIONAL

Ainda ligada à concepção de capital social, temos a questão da oportunidade educacional, relativa àquilo que influencia e/ou condiciona o sucesso dos estudantes na vida escolar, e em cujo contexto destacam-se as influências do imaginário social construído pelos alunos em suas convivências diárias. A oportunidade educacional, de acordo com Fernando Reimers (2001) em seu texto “Educational Opportunity and Policy in Latin America”, apresenta cinco fases: (1) oportunidade de ingressar no nível primário; (2) oportunidade de aprender e de desenvolver as habilidades cognitivas e sociais; (3) oportunidade de concluir os demais níveis educacionais; (4) ter habilidades e conhecimentos próximos daqueles que concluíram os níveis educacionais concomitantemente; (5) o que foi aprendido prover oportunidades econômicas e sociais reais e capazes de ampliar as chances do indivíduo.

O estudo da oportunidade educacional está intrinsecamente ligado à compreensão da equidade e da qualidade. A equidade revela preocupação em relação ao nível de variação na aprendizagem de acordo com as condições socioeconômicas dos estudantes; por outro lado, quando o foco está na qualidade, o propósito consiste em avaliar as condições tangíveis do sistema educacional. Os materiais disponibilizados para fins de estudo, a infraestrutura da escola e a sua distância das moradias dos estudantes são elementos relevantes especialmente quando os agregamos às características e capacidade dos professores em ensinar e de se comunicar, e até um processo de individualização do aluno e de suas necessidades no ambiente escolar. A concretização ou não desses elementos gera resultados que, como veremos adiante, têm seus efeitos – positivos ou negativos – afetados, em grande medida, pelos elementos do capital social detido pelos estudantes.

Assim, no contexto de análise dos fatores que se apresentam como relevantes a aprendizagem e ao sistema educacional, é importante considerar as características das escolas. A ênfase na atividade acadêmica, as relações entre os professores e os alunos e as expectativas em relação a estes últimos são elementos importantes para os resultados da aprendizagem dos alunos. A predição pelo professor do desempenho do aluno tende a influenciar não só a avaliação que faz a seu respeito, mas também, o próprio desempenho. Assim, uma expectativa positiva pode ter um efeito favorável, enquanto a antecipação do fracasso pode ter como efeito contribuir para provocá-lo. O compartilhamento de objetivos, o desenvolvimento e a transmissão de expectativas altas, a motivação, o monitoramento, a responsabilidade, as alianças com a família e a organização administrativa, docente e discente voltada à aprendizagem são alguns dos fatores relevantes na efetividade das escolas no processo educativo (REIMERS, 2001).

Um problema grave no contexto das oportunidades consiste no fato de que muitos professores não são capazes de transmitir o conhecimento de uma forma que seja compreensível ou significativo para os alunos, especialmente quando seus *backgrounds* culturais e sociais, experiências e visões de mundo diferem de seus interlocutores (REIMERS, 2001). A linguagem adotada e os exemplos são pouco realistas para o contexto das crianças pobres, o que culmina em uma forte inadequação e um afastamento do objetivo de aprendizagem. Ainda, acaba por convencer os alunos e suas famílias de que suas experiências não têm valor para a escola, desmotivando-os ou até afastando-os. Os professores atuam como elementos responsáveis por alterar e diversificar as necessidades, interesses e preocupações do estudante e, conseqüentemente, da comunidade.

Outras vezes, os professores têm habilidades limitadas, já que é reconhecido que educar é uma tarefa árdua que exige características como boa oratória, clareza de ideias, paciência e conhecimento. Soma-se a este cenário o fato de que os seus salários, as carreiras e a estrutura de trabalho são pouco motivadores. Assim, observa-se que os alunos pobres acabam por receber uma educação de pior qualidade, sendo segregados no processo educacional. Afinal, no modelo tradicional de educação, os alunos devem progredir ao longo de uma grade e a escola não tem responsabilidade por aqueles que falham, o que faz com que aumente a defasagem idade-série e eles sejam cada vez mais excluídos do processo educativo (REIMERS, 2001).

A educação é, simultaneamente, um caminho promissor para a mobilidade social e um conector importante na reprodução da desigualdade - assim, a maior mobilidade social está associada a completar níveis de educação maiores. Como a taxa de conclusão do ensino primário é elevada, ele é pouco associado ao processo de mobilidade, mas aqueles que não o completaram são severamente excluídos das oportunidades de entrarem no mercado de trabalho e organizações políticas e sociais.

Outro ponto afim às condições que influenciam o desenvolvimento e melhora das escolas são as políticas públicas, principalmente nos aspectos referentes às diferenças de poder e à desigualdade social. A questão da equidade fica, por vezes, relegada a um segundo plano, especialmente no que diz respeito à debilidade da voz/capacidade de se manifestar por parte dos diferentes grupos sociais, de impor seus interesses e inclusive no acesso ao processo de formação da agenda governamental decisória e de formulação das políticas públicas. Uma alternativa para realização de medidas voltadas à redução da desigualdade educacional - com a intenção de beneficiar os estudantes em desvantagem ao oferecer oportunidades de aprendizagem e recursos - pode basear-se nas chamadas políticas compensatórias, que buscam redistribuir os recursos educativos e oportunidades remodelando as desigualdades existentes. Isso implica em compensar as desigualdades por

meio de ampliação das possibilidades de acesso e especialmente de estudo, afetadas ora pelas escolas em si, ora pelas condições sociais (REIMERS, 2001).

Por fim, um outro motivo que justificaria os déficits de estrutura física das escolas e de capacidade educativa dos professores pode ser indicado pela existência de um subinvestimento nas escolas públicas, frequentadas classes sociais mais baixas, cuja voz no processo político é débil. Culminamos, então, em problemas cíclicos que se apresentam como entrave ao processo de combate à desigualdade educacional – que, por sua vez, permanece criada e recriada cotidianamente.

## 5. POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Outro gargalo consiste no fato de que os estudos sobre políticas educacionais que tiveram como foco alterar as chances de aprendizado dos pobres ainda são insuficientes. Fato este que dificulta o trabalho de determinar seus efeitos com exatidão. Ainda, assim, Fernando Reimers (2001) considera que apenas as políticas que tratam especificamente da desigualdade, com um propósito principal de atuar de forma redistributiva, são capazes de tornar a educação uma força equalizadora de oportunidades sociais. Entretanto, no que diz respeito às condições de aprendizagem, não se verifica que as políticas adotadas no cenário brasileiro produziram grandes alterações no funcionamento das unidades escolares ou que tenham gerado condições melhores para que isso aconteça, ainda que a ampliação do acesso ao ensino tenha aumentado, especialmente com a universalização do ensino fundamental e a adoção do Enem e de sistemas de cotas pelas universidades federais. Dessa forma, verifica-se que muitas delas têm dado ênfase em expandir e qualificar o sistema e menos em solucionar os gargalos existentes em relação as condições relativas aos pobres e as desigualdades com os não-pobres. Desta forma, os modelos adotados, em grande medida, se baseiam em construir mais escolas, aumentar as vagas ou o acesso e contratar e treinar mais professores, em vez de focar em intervenções relativas à criação de uma condição real de aprendizagem que considere o contexto social das crianças marginalizadas (REIMERS, 2001).

## 6. ORIGEM SOCIAL E O CAPITAL SOCIAL

No contexto teórico abordado por Forquin (1995), a relação entre origem social e desempenho escolar se dá de forma intensa e direta. A questão seria: como as condições de pobreza, estabelecidas a partir da origem social, conjuntamente à maior ou menor



influência do capital social originam desigualdades no sucesso escolar? Não existe uma resposta única para tal levantamento, entretanto, procurou-se ater às considerações principais. Partindo do pressuposto de que a oportunidade de prosseguir os estudos não é a mesma para todos, construiu-se ampla relação entre origem social e “sucesso” escolar. Uma pesquisa realizada por Gilly, em 1967, em oito escolas primárias parisienses, constatou que 41% dos filhos de operários matriculados na 3ª série do 1º grau tem 1, 2 ou 3 anos de “atraso” e somente 3% estão “adiantados” contra 25% de crianças “adiantadas” entre os filhos de executivos da classe A, em que encontrou 7,5% “em atraso” de um ano apenas. Essa breve análise quantitativa corrobora com o fato de que a relação do aluno com a escola também é respaldada pela origem social destes.

A escola primária é importantíssima nos caminhos que seguem a vida dos indivíduos, já que, a partir dela, a diferenciação de trajetórias é tão grande, que a comparação já não é mais cabível. Esse quadro é fruto de diferentes contextos construídos sobre diferentes quadros familiares, econômicos, sociais, culturais, dentre outros. Após a escola primária, os indivíduos que prosseguem no meio escolar já constituem um grupo mais homogêneo. Isso se deve às desigualdades de sucesso no âmbito familiar e de origem social. Estas podem, claramente, vir a provocar desigualdades em momentos escolares posteriores. Percebe-se que o capital social se faz presente ao demarcar sua relação com as instituições de “sucesso” ou “fracasso” escolares. Se muitos grupos sociais já encontram obstáculos na escola primária, seria possível a eles estarem, futuramente, equipados igualmente para ingressar no mercado de trabalho? Será que eles, ao menos, chegariam até lá? As condições de continuidade nas carreiras acadêmicas e profissionais são díspares até mesmo quando o “sucesso” obtido é equivalente. Ao passo que meios populares são representados de forma reduzida em estudos secundários e superiores percebe-se não somente uma “desigualdade diante da seleção”, mas também uma “desigualdade de seleção”, segundo os termos de Bourdieu & Passeron (1970).

Vê-se que os problemas advindos das condições de pobreza já não permeiam o sistema educacional no Brasil, mas são intrínsecos a este, quando até seus critérios de seleção, muitas vezes, são injustos. Sabe-se que não é novidade a presença de barreiras ao desenvolvimento escolar e profissional frente às classes mais populares, mas se estas já não podem buscar auxílio no sistema educacional, onde encontrarão este? Acredita-se que o capital social pode ser um dos fatores capaz de garantir o “sucesso” e superar obstáculos institucionais. A seguir será abordado a forma como isso ocorre.

Um estudo realizado por Elisabeth Fraser (1959) demonstrou que o “sucesso” escolar dos alunos das escolas secundárias de Aberdeen é correlato mais com o encorajamento recebidos dos pais do que com seu nível de instrução, remuneração, tamanho da família ou qualquer outra característica do meio. Outra literatura de Kent &

Davis, 1957, diz que os efeitos das relações educativas entre pais e filhos exercem importante influência sobre o desenvolvimento cognitivo dos filhos. Trabalhos de Winterbottom (1958), Rosen & Andrade (1959) e Rosen (1962) registraram que a necessidade de realização da criança é favorecida pelo nível relativamente elevado de expectativas e exigências por parte da mãe e desfavorecida pela coexistência da figura de uma mãe indulgente e um pai autoritário.

Dessa forma, é perceptível que os lares são um fator determinante na oportunidade educacional. Isto porque o pouco capital social e econômico em meio à qual as crianças crescem, atrofia o desenvolvimento de suas habilidades e a obtenção de nível de conhecimento e educação necessário para conseguir empregos de alta remuneração, reproduzindo a pobreza ao longo das gerações. Geralmente, um dos melhores fatores para prever o nível de educação dos jovens é analisar o nível de educação dos pais, uma vez que costumam ser próximos, com uma diferença de um ou dois anos para cima nas novas gerações. Ainda, o tempo que os pais passam com os filhos, o tipo de conversa e pensamentos que motivam e o tipo de desenvolvimento da linguagem influenciam diretamente o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares e o desenvolvimento cognitivo. Assim, o capital social transmitido pela família, fora do ambiente escolar, é, portanto, fundamental na formação do tipo de comportamento tido pelos filhos em relação à escola.

Um elemento central para a efetivação das oportunidades educacionais consiste no modo como os aprendizes passam e organizam seu tempo, o que, no caso das crianças, é uma decisão familiar. Outros elementos são as condições de saúde do estudante, a distância entre a escola e as moradias e o envolvimento dos pais com as atividades escolares, seja em forma de acompanhamento, seja em forma de cobrança. Ressalta-se, novamente, a importância do papel da família na aprendizagem.

Ademais, é crucial considerar que as condições de pobreza são, em grande medida, um fator que força muitos adolescentes e jovens a abandonar a escola e a entrar, precocemente, no mercado de trabalho. Esse ponto de tensão trata, portanto, da realidade de que, à medida que os alunos crescem e passam a poder contribuir para o sustento da família, ingressando no mercado de trabalho informal, seu tempo de estudo se reduz drasticamente ou eles acabam por se afastar das escolas.

Portanto, ao se traçar uma análise sobre as breves pesquisas supracitadas, pode-se acreditar que o clima familiar é um elemento que contribui para a transposição de barreiras e para a realização de um indivíduo. Encorajamentos, recompensas, exigências, críticas e punições do núcleo familiar exercem influência no sucesso escolar, segundo estudo feito por Solomon et al. (1971). Sendo assim, é reconhecida a importância do que Musgrove (1966)

chama de “*the good home*” e de como este fator se torna relevante para que seja possível sua paridade com um meio educacional favorável e estimulante.

Sendo assim, antecipando uma breve relação teórica com o programa político estudado, Escola Plural, sendo este desenvolvido ao longo desse artigo, ao passo que tal proposta político-pedagógica possui como um princípio próprio a aproximação das relações escolares com a sociedade, com a família dos alunos e também com a realidade individual de cada um destes, é perceptível seu reconhecimento acerca da importância da participação do núcleo familiar (“*the good home*”) no trajeto de desenvolvimento escolar de uma pessoa. Tal relação é baseada por vários arcabouços teóricos, como as pesquisas realizadas por Clerc (1964) que demonstram que o “componente sociocultural” pesa mais do que o “componente econômico” sobre os comportamentos e desempenho escolar dos alunos. Entretanto, por enquanto, nos ateremos a essa breve observação.

## 7. A ESCOLA PLURAL: ANÁLISE DO PROGRAMA MUNICIPAL

A fim de tornar as percepções apresentadas até aqui mais tangíveis, será desenvolvida uma análise do programa “Escola Plural<sup>2</sup>”, pois é também crucial a presença de um ponto real e aplicável dos referenciais teóricos elucidados. Tratar-se-á, pois, de sua concepção, desenvolvimento e resultados, buscando, ao final, relacioná-los e compará-los com o conceito e efeitos do capital social sobre os quais discorreu-se anteriormente.

### 7.1 Contexto histórico

Durante a década de 90 ocorreu no Brasil uma grande expansão no número de vagas do ensino fundamental nas redes públicas, portanto, ampliou-se o acesso e a cobertura desta etapa da formação escolar<sup>3</sup>. Essa ampliação do acesso foi considerada um primeiro desafio para o sistema educacional de Belo Horizonte, pois os professores do município já eram bem qualificados, com mais de 80% tendo ensino superior, e selecionados via concurso público. Ainda, boa parte do corpo docente se encontrava envolvida em movimentos que buscavam uma reforma do modelo pedagógico, que tomaria então um viés mais democrático e de desenvolvimento contínuo dos professores e diretores.

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma reforma educacional, implementada no sistema municipal de educação da Prefeitura de Belo Horizonte a partir de 1995, na gestão do Prefeito Patrus Ananias.

<sup>3</sup> Acredita-se que esta expansão da oferta, do acesso e da cobertura do ensino fundamental nas redes públicas de ensino do país aconteceu por exigência da promulgação da nova Constituição Federal em 1988.

No entanto, nunca houve entre eles um consenso sobre qual tipo de política poderia ser implementada para atingir esses objetivos.

Assim, o novo modelo escolar desenhado – a Escola Plural – se comprometeu a introduzir inovações que melhorariam a qualidade do sistema de ensino público, com enfoque nas questões relativas à criação de um ambiente plural, não-discriminatório, não-excludente e democrático, capaz de absorver e valorizar os *backgrounds*, experiências e características particulares de vida de cada aluno, independentemente de cor, gênero, sexualidade e condições socioeconômicas. Surgiu, portanto, um novo conceito de educação que propunha uma nova lógica de organização escolar, com um currículo aberto às contribuições da comunidade escolar e do histórico de vida dos alunos, mas sem renegar as disciplinas mais tradicionais.

Ainda, o novo modelo buscava também garantir aos alunos da rede de ensino municipal um avanço progressivo ao longo da grade, pois um dos problemas graves e fator de desmotivação pelo qual eles passavam era referente às constantes reprovações e a criação de uma defasagem a idade e a série escolar que cursava. Outro desafio que recaía sobre a Escola Plural era manter as crianças na escola, fato enfatizado posteriormente na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

(...)

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A partir de tais diretrizes e a fim de atingir os seus objetivos, a Escola Plural procurou incorporar as demandas das populações locais e das equipes docentes do município que requisitavam que o programa respeitaria a autonomia de cada escola ao desenvolver seu projeto pedagógico. No entanto, tal demanda carregou consigo um desafio ainda maior de realizar uma quebra com relação à antiga lógica organizacional elitista e seletiva das escolas e construir um sistema educacional de qualidade.

## 7.2 A proposta da Escola Plural

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte lançou uma proposta pedagógica renovadora em 1994, motivada, entre outras coisas, pela busca de autonomia e por uma gestão mais democrática das suas unidades escolares. Através de reuniões e pesquisas, foi

identificada uma pluralidade de ações emergentes, consideradas experiências ricas trazidas por profissionais da educação, pais e alunos, e que, por falta de autonomia, não eram reconhecidas como legais pelo governo da capital mineira. Eram, portanto, ações periféricas à estrutura tradicional e legitimada.

Diante desse cenário, propôs-se a construção de uma ação coletiva que incluísse essa pluralidade nos planos de governo, sendo incorporada como política permanente e não pontual. Dessa forma, a proposta da Escola Plural buscou legitimar aquelas ações pluralizadas estruturando-as, especialmente pelo recebimento de recursos, formulação de um estatuto e de um plano de carreira para os profissionais da área, tudo isso em acordo com as diretrizes políticas e pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

O projeto pioneiro era composto por quatro etapas básicas:

- A. Eixo norteador da escola que queremos – ESCOLA PLURAL
- B. Organização do trabalho ou a nova lógica de organização dos tempos escolares
- C. Os conteúdos e os processos
- D. A avaliação

Os eixos norteadores visavam à implantação do projeto para todo o ciclo de formação, desde a educação básica até o ensino médio. Para isso, era necessário preparar e qualificar os profissionais da área, para que eles estivessem aptos a desenvolver as partes centrais, do dia-a-dia, da proposta da escola plural. (Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica, 1994)

A Escola Plural apontava para mudanças no cotidiano das escolas, com respostas sérias dos profissionais sensíveis aos avanços dos direitos sociais, novas concepções de educação escolar construídas pelo movimento democrático e pelo de renovação pedagógica, e a exigência de novas respostas das instituições para a garantia do avanço dos direitos sociais dos cidadãos.

Para realizar esse ideal de escola, foram apresentados oito eixos norteadores. (Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica, 1994)

- A. Uma intervenção coletiva mais radical: assim como todos os projetos pedagógicos a seguir, este detém o mesmo objetivo central: reduzir a evasão, a reprovação e a repetência. Visto que a estrutura do sistema escolar e a cultura que o legitima são seletivas e excludentes, observou-se, à época, que as classes sociais mais baixas não conseguiam completar a formação, e era recorrente um desajuste entre idade e formação. Por isso, a proposta era fazer uma intervenção coletiva mais radical, a fim de tornar o sistema mais democrático e igualitário.
- B. Sensibilidade com a totalidade da formação humana: tendo em vista que os currículos escolares estavam, basicamente, voltados para o desenvolvimento de

habilidades e saberes inseridos na lógica do mercado de trabalho, que a cada tempo os movimentos sociais crescem, e que as identidades socioculturais dos cidadãos se diversificam, percebeu-se uma demanda para que a escola tornasse um espaço pleno para a socialização e a vivência dos movimentos, e para a garantia desse direito.

- C. A escola como tempo de vivência cultural: partindo da realização do ser humano como sujeito cultural, essa escola seria articulada com a produção cultural da cidade, com os diversos grupos e com as programações e manifestações dos organismos públicos, abrindo o currículo a essas dimensões culturais.
- D. Escola experiência de produção coletiva: as instituições escolares se tornam educativas na medida em que se constituem como centros de formação coletiva, adquirindo sua identidade e uma autonomia mais plena. Os profissionais, familiares e alunos têm a oportunidade de se afirmarem como sujeitos plurais, incluindo a sua participação nos movimentos sociais, participação essa que só adquire sentido pleno numa construção da escola enquanto processo coletivo de formação.
- E. As virtualidades educativas da materialidade da escola: a formação e a socialização são processos que dependem das estruturas e mecanismos que regulam a escola. Sendo assim, as virtualidades educativas não dependem apenas dos conteúdos ministrados, mas também do caráter humanizador dessas estruturas, além do peso de uma materialidade capaz de organizar e melhorar as escolas.
- F. A vivência de cada idade de formação sem interrupção: a escola é reconhecida como um lugar de preparo da criança para a vida adulta, mas também como um espaço de construção da cidadania e da noção de direito, e que devem ser experiências plenas da infância e adolescência em nome da preparação da vida adulta.
- G. Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação: a escola deve ser um espaço/tempo de formação-socialização, e com isso passa-se a redefinir a cultura, estrutura e organização escolar a fim de garantir aos setores populares, cujo histórico de reprovação é maior, uma vivência de cada idade-ciclo de formação sem interrupções.
- H. Nova identidade da escola, nova identidade do seu Profissional: a Escola Plural buscou construir um profissional politécnico, com novos valores, novos saberes e habilidades. Projetos, planejamentos e pesquisa se tornaram elementos capazes de permitir um processo rico de capacitação permanente no trabalho.

O projeto teve como ponto de partida a escolaridade básica, uma vez que é nesse período, entre 7 a 14 anos, que o ser humano absorve os elementos que favorecem sua socialização, além de ser os anos de formação básica e aquisição dos primeiros

conhecimentos escolares. Esse ciclo de escolaridade básica foi dividido em três ciclos menores, buscando, dessa forma, uma homogeneidade de formação, mas respeitando a diversidade de ritmos, e as características socioculturais, com uma estrutura flexível e plural que facilitaria maior aprofundamento no conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.

Uma das mudanças na estrutura tradicional da escola foi em relação ao tempo de permanência dos alunos na escola básica, que passou a ser um ciclo maior, dos 7 aos 14 anos; no entanto, o aluno não poderia ser reprovado dois anos, com a justificativa de que esse tempo de afastamento de seus pares poderia prejudicar seu processo de socialização, desequilibrando a vivência sociocultural e de aprendizado.

Posto isso, é importante dizer que a Escola Plural rompeu com uma das faces mais cruéis da educação tradicional brasileira, que é a reprovação. Aquele aluno que não conseguisse acompanhar o ritmo posto seria considerado uma exceção a ser avaliada por um conselho de professores, sendo sua retenção no ciclo uma decisão coletiva dos educadores, além disso, esses professores deveriam propor um programa de reforço para esse aluno.

Vale ressaltar que para cada Ciclo de Formação, seriam definidos, além dos conteúdos de matérias básicas, conteúdos escolares que ampliassem a formação dos alunos e possibilitassem o desenvolvimento de diversas potencialidades, aplicando, assim, uma perspectiva plural.

O projeto pedagógico da escola plural buscou conciliar os conteúdos das disciplinas curriculares, como matemática e português, com temas transversais, que trataria da realidade problemas contemporâneos a fim de promover uma educação para a cidadania. Essa integração formaria um currículo com conteúdo coerente e significativo, com um ensino cuja finalidade é formação de sujeitos capazes de construir seus próprios sistemas de valores e, a partir deles, atuarem criticamente na realidade ao seu redor. Outra renovação pedagógica apresentada pela escola plural foi uma intervenção globalizante para o processo de formação, deixando de lado as atividades isoladas e descontextualizadas e transformando a escola em um lugar de experimentação, realização, confronto e êxito, aberta para o contexto social no qual está inserida.

Por último, deve-se falar sobre a avaliação. Antes era considerada uma etapa que interpretava a realidade para a definição de metas e processos, feita no final do processo educacional. Na perspectiva da escola plural, a avaliação deveria ser um instrumento dividido em três etapas (avaliação inicial, avaliação contínua e avaliação final) que deveria incidir no processo de uma forma geral. Entre os seus objetivos estava o de buscar melhorias no desempenho dos alunos, identificar problemas e redimensionar a ação coletiva, deixando de ser um procedimento para classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou

reprovar os discentes e seu desempenho cognitivo. Cabe destacar o fato de que a avaliação passou a ser feita não apenas pelo corpo docente, mas também por alunos, pais, funcionários, membros da comunidade e direção. Ou seja, o processo de avaliação deixou de ser um instrumento de sanção para um instrumento de construção de um processo educativo mais plural. (Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica, 1994)

### 7.3 Dificuldades e resistências enfrentadas pela Escola Plural

A implementação de uma política pública é cercada, na grande maioria dos casos, por obstáculos diversos que, como barreiras, tornam o seu caminho de desenvolvimento e implementação muito incerto e tortuoso. O projeto político-pedagógico Escola Plural da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte foi um dos vários exemplos capazes de representar tal conjuntura. Grande parte das dificuldades e resistências frente à sua implantação se deveu ao fato desta vir com propostas de mudanças profundas no núcleo do sistema educacional, em seus valores e concepções.

Ao propor a não retenção, ainda que baseado no fato de que a repetência é um fator determinante da evasão escolar e consequente na exclusão social, foi fortemente rebatido por parte do magistério, dos alunos e da comunidade escolar. Estes afirmavam que o pressuposto em questão gerava grande descompromisso dos alunos com o próprio aprendizado, já que não seriam retidos no sistema escolar, de forma a perturbar e até mesmo inviabilizar a atuação docente. Uma pergunta que se faz é que esse quadro seria criado apenas pela Escola Plural? Entende-se aqui que não. Esse cenário demonstra que havia uma interiorização por parte dos alunos de uma cultura que se baseia em relações de poder autoritárias entre professores e alunos, de forma que a coerção passe a ser elemento essencial de controle do funcionamento das escolas. (GAME/FaE/UFMG, 2000.)

Dessa forma, o desinteresse do aluno pela escola não pode ser apontado como resultado da não retenção, como foi dito por vários professores, uma vez que ele já existia antes da Escola Plural. Isso leva a pensar que talvez essa situação esteja relacionada ao contexto atual das relações entre escola, sociedade e as dificuldades de trabalho, questões socioeconômicas e outras. Não sendo, na verdade, um problema da Escola Plural o que pode ser entendido como uma simplificação grosseira de um problema sério dos sistemas educacionais brasileiros. De fato, o interesse do aluno pelos estudos ou a falta dele está intimamente ligado ao tema central deste artigo, o capital social, conforme será feita análise a seguir. (GAME/FaE/UFMG, 2000.)

A Escola Plural também trouxe consigo a ideia de que o processo de aprendizagem não deve se restringir à dimensão cognitiva. Ao contrário, ela defendia que o processo deveria perpassar por dimensões como a socialização e avanço da cidadania, e como a



continuidade e desenvolvimento de uma subjetividade própria de cada aluno que não se limite às formas de avaliação que considerem apenas a capacidade intelectual deste. Entretanto, ainda que muitas escolas tenham se esforçado para se adaptarem às novas diretrizes incitadas pela Escola Plural, a organização escolar, de forma geral, assim como seus processos e rotinas de trabalho se mantiveram. A busca por mudanças não foi perceptível na prática, já que a avaliação pelos alunos submetidos às provas como forma essencial da análise de desempenho manteve-se acerca de suas notas, médias escolares e conceitos. De forma conjunta, a sala de aula se manteve como centro do processo educacional, os livros didáticos como meio principal de ensino e a visão do desenvolvimento dos alunos limitada às suas respectivas médias escolares. (GAME/FaE/UFMG, 2000.)

Percebe-se que o anseio por mudanças na estrutura educacional não foi visualizado na prática dos atores principais do contexto englobado. Porém, é importante reconhecer que mudar práticas pedagógicas tradicionais não é uma tarefa fácil, pois envolve alterações nos quadros de referência que lhe dão sentido. Infelizmente, o sistema de avaliação escolar tem sido, historicamente, instrumento de reforço das diferenças entre classes sociais, de forma a “revelar” quem serão os mais aptos a ocupar, futuramente, melhores posições sociais. Dessa forma, configura-se a criação do fracasso escolar como instituição para muitos, via desenvolvimento da escola brasileira, como aponta SENNA (1999). O aluno que fracassa, escreve V. Isambert-Jamati (1971), é aquele que não adquiriu, no prazo previsto, os novos conhecimentos e *savoir-faire* que a instituição, em conformidade com os programas, previa que ele tivesse adquirido. Ao se considerar que a educação é um dos mais importantes meios de promoção social e cultural da população, bem como instrumento para a expansão da cidadania e liberdade individual, a instituição de fracasso escolar, principalmente entre as crianças pobres, precisa ser superada e tida como problema emergencial. A relação direta entre origem social, desempenho escolar e ascensão social é, então, apenas reforçada.

Dentre as várias medidas comportamentais assumidas pelos sistemas escolares que dificultaram o sucesso da Escola Plural, um muito importante a se destacar: a exclusão dos pais e do núcleo familiar dos alunos da maior parte dos processos participativos escolares, sendo convocados apenas em casos de reclamação acerca do comportamento do aluno, por exemplo. Logo, o capital social não recebeu sua merecida atenção, dado que é um fator indispensável quando o quesito objetivado é a progressão no desenvolvimento escolar. Outro grande impasse enfrentado pela Escola Plural foi o fato de a própria Prefeitura de Belo Horizonte não incentivar ou encontrar meios de motivação para os educadores que tomaram os ideais da política em questão como seus. Esse reconhecimento seria essencial para o desenvolvimento pleno da implantação da Escola Plural. (GAME/FaE/UFMG, 2000.)

A diferenciação e valorização das escolas que objetivaram maior integração com a comunidade, experiências educacionais diferenciadas e adaptadas às demandas dos

alunos, menor evasão, melhor desempenho das avaliações externas, dentre outras atitudes, deveria ter sido realizada imprescindivelmente em prol de não desestimular aqueles que se mobilizaram pela nova política. Durante a vigência da Escola Plural, a Prefeitura de Belo Horizonte realizou investimentos massivos na formação dos professores, em melhorias dos recursos humanos e materiais das escolas. A estratégia subestimou os conflitos que seriam impostos frente à realização da política e de seus custos adicionais, de forma que um sistema organizado de maneira frouxa não foi capaz de possibilitar as mudanças planejadas através dos recursos disponíveis. O voluntarismo de parte dos gestores não seria suficiente para se responsabilizar pelo sucesso do Projeto Escola Plural e este é apenas um exemplo dentre os vários que fracassam pelo apequenamento dos valores, recusa à ousadia quanto aos objetivos a serem buscados e elitismo burocrático. (GAME/FaE/UFMG, 2000.)

#### 7.4 Avaliação do programa

Foi sugerido pelo Conselho Estadual de Educação que fosse desencadeado um processo de avaliação externa após 4 anos de implementação de projeto, na perspectiva de indicar avanços, dificuldades e necessidades de ajuste ao plano original. A “Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural” foi feita pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) durante o ano de 1999. O trabalho feito pelo Game, com apoio da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SMED) também foi fundamental para a produção de conhecimento acadêmico sobre as possibilidades e limitações de projetos dessa natureza e para a prestação de contas à sociedade e comunidade escolar sobre os investimentos públicos em educação.

Foi nesse trabalho de avaliação que se buscou parte das informações para este artigo; o processo de avaliação incluiu procedimentos e instrumentos bastante diversificados de coleta de dados (observação, entrevistas, grupos focais, questionários, pesquisa de opinião, análise documental, pesquisa em banco de dados da PBH, leitura de teses e outros trabalhos desenvolvidos), visando a qualidade da informação. Ainda que o trabalho use dados qualitativos e quantitativos, revestiu-se de um caráter eminentemente qualitativo, por se tratar de uma reforma em construção. Na metodologia do trabalho, foram escolhidas em amostragem estratificada 31 escolas da Rede Municipal de Educação da PBH, dentre as 159 escolas de Ensino Fundamental. Foram excluídas da amostragem as escolas que atendem à Educação Infantil, Jovens e Adultos e o Ensino Médio.

Como já mencionado anteriormente, a Escola Plural se construiu a partir de princípios orgânicos, muito bem articulados e que se opõem a uma ordem político-pedagógica tradicional. De acordo com o que consta na “Avaliação da Implementação do

Projeto Político-Pedagógico Escola Plural”, embora os documentos afirmem que ela seja fruto de práticas já existente no cotidiano das escolas da Rede Municipal, essas práticas eram específicas de algumas escolas, turnos de escolas ou de grupos de professores. Vistas em um programa como a Escola Plural, essas práticas se diluíram e se revestiram de uma maior complexidade, o que gerou confusão e fez com que mesmo aqueles professores que desenvolviam práticas que deram origem à Escola Plural se sentissem inseguros. A implantação da proposta foi considerada, pela maioria dos profissionais, como uma imposição legal. As percepções dos profissionais sobre a proposta variaram, alguns professores acham que as transformações foram pequenas e que a mudança foi mais de nomenclatura que de ações. E outros poucos acreditaram que a proposta veio modificar uma prática inadequada de escolarização, mas têm consciência de que não é fácil mudar.

Conforme dito na própria “Avaliação da Implementação do Projeto Político-pedagógico Escola Plural” o objetivo não era definir se a proposta da Escola Plural era boa ou não, mas apresentar o que foi possível ou impossível ser assimilado e incorporado como prática pedagógica pelas escolas. Da mesma forma, este artigo não pretende analisar todos os elementos de sucesso e insucesso na proposta da Escola Plural, mas sim estabelecer uma conexão entre alguns resultados observados e a influência do capital social ou a falta dele, não só nessa, mas em qualquer política pública que visa uma reforma educacional. Como já apresentado na introdução deste trabalho, o Brasil possui um baixo desempenho educacional comparativamente com outros países, e a necessidade de uma reforma no sistema de ensino é bastante clara. A Escola Plural foi uma tentativa da década de 90, e diante de um quadro de escassez de recursos e grande desigualdade social que se faz presente, pretende-se analisar ao final deste trabalho os modos como a participação da família e da comunidade na escola é um fator importante no sucesso escolar.

O relatório final afirma que foram encontradas diferentes formas de relacionamento com a comunidade e as famílias. Observou-se que “essa relação vincula-se, especificamente, a localização da escola, à história da escola e suas raízes no bairro dos primeiros anos de criação, à própria história do bairro em que se localiza a escola e, ainda, ao projeto pedagógico construído pela direção e professores da escola” (Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural). O relatório ainda menciona que em algumas escolas, especialmente aquelas de 1º e 2º ciclos, a relação próxima dos professores com os alunos era perceptível, eles sabiam todos os nomes e conheciam a vida familiar dos mesmos, existindo livre acesso de pais e alunos à direção. Em outras, a relação com a comunidade se faz apenas em dias de festa ou é marcada por momentos de tensão. A relação se torna bastante complicada principalmente em razão do fato de que as escolas têm convivido com um grande número de famílias carentes, com uma vida familiar que era caracterizada por pais e mães alcoólatras, traficantes ou viciados em drogas, com crianças

que viviam dramas de estupros ou eram obrigadas pelos pais a pedir dinheiro nas ruas, entre outros fatores. Por um lado, a escola era um pólo cultural e esportivo que congrega a comunidade no seu espaço, mas, por outro lado, ela ainda não foi capaz de se mobilizar no sentido de se constituir como referência positiva para as famílias, como um espaço de natureza educativa que atinge um público que vai além dos alunos.

Perceberam-se vários problemas decorrentes da não compreensão dos eixos norteadores do Projeto Escola Plural, especialmente no que se refere à avaliação, à ausência das notas e à não retenção. Uma grande parte das escolas não se organizou para esclarecer aos pais sobre a proposta. As razões dessa atitude da escola foram variadas, indo desde o não relacionamento com a comunidade, ao não entendimento da proposta para desenvolver um processo de conscientização. Alguns comentaram a insegurança dos professores quanto a proposta e outros disseram que “não é possível convencer os pais quando não se está, ainda, convencido de alguma coisa”.

Outra questão que foi pontuada no relatório de Avaliação foi o fato de a escola ter assimilado a linguagem da própria Escola Plural, que os pais frequentemente não compreendiam. Para complicar ainda mais a relação com os pais, os depoimentos mostraram que sempre que havia conflitos com as Regionais e a culpa das dificuldades era atribuída aos professores. Assim, as questões não se esclareciam e os professores acabavam se afastando da comunidade. Os coordenadores também comentavam que existiam dificuldades nas formas tradicionais de comunicação (como bilhetes, cartas, reuniões, fichas de avaliações) no caso dos pais que são analfabetos, o que não é uma ocorrência rara. Todos esses fatores levaram aos pais acharem que a escola não estava boa e grande parte das escolas considerava que as mudanças na relação dos alunos parecem ter sido para pior.

Para as escolas, a principal forma de relação com a família ocorria apenas por meio do interesse dos pais em relação ao desempenho dos filhos e isso se dava normalmente de forma espontânea, quando o pai ou a mãe procurava o contato com a direção ou coordenação, ou através de reuniões e atendimentos individualizados convocados pela própria escola. Percebeu-se, entretanto, que as boas relações foram construídas em momentos anteriores, independentemente do programa e sem apontar perspectivas de adesão ao projeto pedagógico que estava sendo construído. A avaliação da Escola Plural demonstra o quanto faz falta desenvolver projetos educativos junto à comunidade, a fim construir uma nova mentalidade sobre o sentido e significados da educação. Os fatores mencionados mostraram que não existiram avanços significativos na relação escola/comunidade e essa parceria feita com as famílias é de extrema importância para o sucesso de qualquer reforma educacional.

Conforme já mencionado, Bourdieu considera que o capital social nas relações formadas pela família, escola e comunidade, gera um sentimento de pertencimento. Coleman também afirma que o capital social se baseia no trabalho do conjunto desses diferentes grupos e nas relações de confiança e reciprocidade entre seus membros. Dessa forma, o relatório de Avaliação da Implementação da Escola Plural mostrou que, embora a proposta da Escola Plural visasse a escola enquanto processo coletivo de formação, tem-se também que considerar a influência do capital social, na prática pouco efetivamente assimilado. Podem-se destacar como algumas razões o fato de que grande parte das famílias não compreenderam os eixos norteadores da Escola Plural, muitas delas eram vulneráveis e careciam de atendimentos diversificados, e apesar de que em algumas escolas os professores mantinham uma relação bastante horizontal com os alunos, houve dificuldades em abandonar por completo a metodologia tradicional de ensino e estabelecer diálogo com as regionais. Por fim, a avaliação da implementação da Escola Plural demonstrou a precariedade em termos de atividades desenvolvidas junto à comunidade, que auxiliariam na construção da confiança e do sentimento de pertencimento dos alunos, fundamentais para efetivar o papel do capital social no sucesso escolar.

## 8. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capital social se apresenta, não só como uma categoria analítica, mas também, como um importante insumo para melhorar o desempenho dos sistemas educacionais, principalmente, dos entes federados brasileiros. Ele pode, ao mesmo tempo, incentivar a desigualdade ou não, seguindo a perspectiva de que famílias com condições financeiras melhores geralmente reconhecem mais o valor dos estudos porque, acredita-se que estas possuem melhor formação e isto acaba por gerar uma cultura escolar mais próxima daquela que se constituiu no Brasil. Dessa forma, é possível inferir que se os alunos provenientes de famílias pobres receberem apoio significativo podem alcançar índices de desempenho escolar melhor.

As relações sociais dos jovens e crianças, formadas por famílias, escolas, grupos de amigos ou vizinhança, e o sentimento de pertencimento gerado por elas, transformam as motivações e estimulam o envolvimento dos alunos com a escola, tornando-os capazes de vencer barreiras de ensino e aprendizagem. A superação da condição de pobreza se faz importante então para que o capital social ganhe força, reduzindo e em alguns casos eliminando a necessidade de os jovens de ingressarem cedo no mercado de trabalho e deixarem os estudos em segundo plano. Além disso, o capital social também mostra um

efeito favorável através do depósito de expectativas positivas no aluno, demonstradas por meio de encorajamentos, recompensas, exigências, críticas e punições do núcleo familiar e nas próprias escolas. Dessa maneira, o clima familiar é um elemento capaz de transpor obstáculos ao sucesso e realização do indivíduo.

A noção da relevância, em termos de variável que afeta os resultados escolares, do capital social, ao ser abraçada pelo sistema educacional, reduz as deficiências em questão de equidade de oportunidades de aprendizagem, pois permite uma inserção mais completa de alunos de quaisquer *backgrounds* socioculturais. Esta é, portanto, uma perspectiva de dentro da escola, que ressalta seu papel nesse processo ao ter os insumos educacionais adaptados à realidade de cada comunidade. Dessa forma, o posicionamento de todos aqueles envolvidos em prover educação aos jovens e crianças, direcionado a um maior entendimento de que os indivíduos não partem do mesmo ponto, que seu imaginário difere e que isso não é, de forma alguma, negativo, revela-se um elemento crucial na criação das condições mencionadas. A inserção da comunidade nas discussões dentro da escola e no acompanhamento dos alunos, além da valorização de suas práticas, são exemplos de ações que conduzem a uma nova realidade socioeducativa equânime e diversificada, responsáveis por reduzir o *gap* existente entre indivíduos de diferentes classes sociais. São também uma maneira de fomentar a ampliação do capital social nos núcleos familiares no que tange a assuntos relativos aos estudos.

O modelo apresentado, no entanto, não é muito difundido, uma vez que as práticas dominantes no sistema educacional brasileiro são as tradicionais, engessadas em padrões que não se modificaram muito ao longo do tempo, e aos quais os alunos devem se adaptar. Tais práticas desconsideram as diferenças socioeconômicas, sendo pouco receptivas a compreendê-las e a elas se adaptarem. Esse sistema é efetivo praticamente apenas para as famílias que apresentam maior quantidade de capital econômico, social e cultural, já que a realidade das crianças e jovens desse meio é a que condiz com os métodos de ensino tradicionais.

A proposta política pedagógica da Escola Plural era atender a uma demanda verificada desde o final da década de 80, aproximando a necessidade de autonomia das escolas municipais com as condições vivenciadas pelos agentes envolvidos. Dessa forma, essa nova proposta envolvia, na formulação das atividades pedagógicas, não só o corpo docente, mas também toda a comunidade. Além disso, a grade curricular traria matérias tradicionais, como matemática e português, somadas a atividades culturais, como artes, ressaltando a importância da diversidade. O projeto também contava com outras inovações no sistema de ensino, como o tempo de permanência nas escolas, um sistema de avaliação diferenciado, enfim outras mudanças já supracitadas.

Posto isso, é perceptível que a Escola Plural reconhecia a importância do capital social na formação dos alunos, já que as experiências extraescolares passariam a ganhar destaque, os pais teriam uma participação maior na formação de seus filhos - a escola seria adaptada à comunidade e sua realidade, e com isso passaria a ser um espaço de crescimento pessoal e intelectual, formando pessoas humanas capazes de lidar com o próximo e suas diferenças, além de saber lidar com questões técnicas. Assim, aqueles indivíduos com baixo capital social seriam o alvo principal da Escola Plural, uma vez que a ruptura com o sistema tradicional de educação visava ao maior acesso, permanência e aproveitamento do ensino para esses indivíduos.

Ao passo que um novo programa político busca ser implementado, ele traz consigo resistências, já que uma política que inova requer tempo e experiência, para que sua adaptação seja plena, de forma a conciliar incentivos favoráveis e formas efetivas de enfrentamento dos obstáculos encontrados no percurso de sua implantação. Esse contexto se fez perceptível no caso da Escola Plural, que, ao buscar estabelecer mudanças estruturais relevantes e criar um tipo de cultura social e escolar com as quais a sociedade não estava habituada, obteve reduzido desempenho em sua atuação. Sendo assim, devido às razões supracitadas, pode ser dito que a Escola Plural acabou antes mesmo de alcançar seus objetivos principais e enfrenta controvérsias acerca das visões dos resultados da Escola Plural, considerando que tanto a análise positiva quanto a negativa devem-se, primordialmente, ao olhar dos seus examinadores. Alguns considerarão a simples iniciativa da proposta política como um importante ponto positivo que inova ao buscar reestruturar o desenvolvimento da relação estabelecida entre escola e capital social. Por outro lado, outros priorizam a visão que foca nos inalcançados resultados básicos, tendo, portanto, uma visão negativa da Escola Plural. Sabe-se que tais análises são complexas e profundas, entretanto, igualmente válidas.

Programas políticos como a Escola Plural, que almejam reformas intensas e essenciais, muitas vezes conviverão com falhas e obstáculos, e o reconhecimento destes se faz importante para se evitar que futuros projetos recaiam nos mesmos erros.

O sistema educacional brasileiro precisa valorizar propostas políticas que reconheça os diferentes tipos e quantidades de capital social, como havia sido proposto na teoria da Escola Plural e acreditem que neste esteja o ponto de partida, para a criação de relações mais equânimes no contexto escolar, obtendo, como consequência, reflexos de seus resultados. A falta de incentivos por parte da própria prefeitura de Belo Horizonte, para com as escolas que abraçaram a Escola Plural, demonstra falha costumeira nas políticas públicas e que precisa, urgentemente, de atenção: o não direcionamento de esforços, para superar obstáculos básicos inibidores do sucesso de um programa político.

## 9. REFERÊNCIAS

Avaliação da Implementação do Projeto Político-pedagógico Escola Plural. Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação / Grupo de Avaliação e Medias Educacionais (GAME), 2000, Belo Horizonte.

Educational opportunity and policy in Latin America. REIMERS, Fernando. REIMERS, Fernando. In: Unequal Schools, Unequal Chances. DRCLAS/Harvard University: Cambridge, 2001.

Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica. Rede Municipal de Educação, Belo Horizonte, 2º ed., 1994.

Escola Plural: reflexões sobre a produção de políticas educacionais. SARAIVA, Agnez de Lélis; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Belo Horizonte.

Singular ou Plural? Eis a escola em questão. DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Alda Cristina Vilas Bôas Ribeiro; AMARAL, Ana Lúcia; DE CASTRO, Elza Vidal; HENRIQUES, Márcio Simeone; MAZZILLI, Maria Aparecida; JOÃO, Maria Helena Soares; CORRÊA, Maria Laetitia; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação / Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), 2000, Belo Horizonte.

Sociologia da educação – Dez anos de pesquisa. Vozes, Petrópolis, 1995. FORQUIN, Jean Claude.

What can we learn from studying educational opportunity in the Americas and why we should care? REIMERS, Fernando. In: Unequal Schools, Unequal Chances. DRCLAS/Harvard University: Cambridge, 2001.

Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; CAZELLI, Sibebe. Revista Brasileira de Educação, v.15, n. 45; set. /dez. 2010.

Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações. Capítulo 2. Os capitais econômico, social e cultural à luz de Bourdieu e Coleman. CAZELLI, Sibebe. Puc – Rio, Certificação Digital nº 0114340/CA.

A evolução da educação: necessidade de uma nova gestão escolar. PEDROSA, Sâmia. Universidade Estácio de Sá.

Plural School. MIRANDA, Glaucia Vasques de. Estudos Avançados, v. 21, n. 60, 2007.