

## Recompondo a fragmentação do conhecimento escolarizado: as linguagens artísticas no enfrentamento do formalismo escolar

Maria Leila Alves<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo de natureza bibliográfica e histórica coloca em discussão as transformações sociais desencadeadas pelo primeiro governador eleito pelo povo no Estado de São Paulo, após os vinte anos de arbítrios praticados pelo governo militar. No que se refere à educação deu-se início ao processo de reorganização do ensino, a partir da implantação do Ciclo Básico, com vistas à sua democratização quantitativa e qualitativa. Em que pese todos os entraves enfrentados nos doze anos de governança pelo mesmo partido que elegeu Franco Montoro, debatem-se aqui transformações que decorreram dessa política como a flexibilização do tempo escolar e, especificamente a flexibilização do currículo formal da escola, por meio das linguagens artísticas.

**Palavras Chave:** reorganização do ensino; Ciclo Básico; flexibilização do tempo escolar; formalismo do currículo; linguagens artísticas.

**Abstract:** This study of bibliographical and historical nature calls into question the social changes unleashed by the first governor elected by the people in the State of Sao Paulo, after twenty years of wills practiced by the military government. Talking about education the process of reorganization of teaching had begun, from the implementation of the so called Ciclo Básico, looking for its quantitative and qualitative democratization. In spite of all the barriers faced in twelve years of governance by the same party that elected Franco Montoro, we argue here the various changes that took place from this policy such as the flexibility of school time and specifically the relaxation of the formal curriculum of the school through the artistic languages.

**Keywords:** reorganization of teaching; Ciclo Básico; flexibility of school time; formalism of the curriculum; artistic languages.

### Introdução

Mesmo sob os impactos da globalização hegemônica, nova estratégia do capitalismo para se recompor dos avanços conquistados pelos trabalhadores e desarticular tentativas de superação das desigualdades sociais do País, ainda está viva em mim a convicção de que a educação escolar tem potencialidades transformadoras para a construção de nova hegemonia política, da qual é parte integrante o acesso de todos à "escola unitária" defendida por Gramsci. Esta afirmação remete à necessidade de entender o que significa democratizar o ensino em uma sociedade de classes com interesses antagônicos.

Silva Júnior (2008) discute a impossibilidade de desenvolver projetos que transcendam as estruturas desse tipo de sociedade, viabilizando o ensino democrático. Partindo das conhecidas hipóteses de Saviani sobre a inexistência de sistema educacional no País, afirma ser inevitável constatar a ausência de um sistema nacional de educação em uma sociedade estruturada em classes sociais como o Brasil. E reafirma essa impossibilidade constatada há mais de 30 anos, por aquele notável historiador da educação.

Em busca de caminhos, esse pesquisador, apoiando-se no fato de que a dimensão formal da realidade não substitui nem delimita sua dimensão material, parte das indagações de como é possível transcender às estruturas e viabilizar um consenso

---

<sup>1</sup>. Mestre e Doutora em Educação – Unicamp. Professora Titular do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

quanto aos objetivos comuns quando se lida com interesses conflitantes e de como seria possível à escola pública atender a todos, se uns querem o poder e outros a libertação? (2008, p. 92).

Ao que responde, após considerar a existência de abundante aparato legal que pretende instituir o sistema de educação no Brasil, que a lei não faz a realidade, embora se proponha a discipliná-la. Ainda que os teóricos da ciência do Direito relutem às vezes em admiti-lo “as leis jurídicas não são iguais a leis científicas. Determinam, não explicam; sancionam, não solucionam; derivam de doutrinas, não de teorias. Apenas com instrumentos legais, em que pesem sua natural associação com o poder, não se constrói uma nova realidade” (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 93).

É constatável que o taylorismo, o fordismo e o fayolismo têm sido relativamente desbancados ou redirecionados pelo modo de produção toyotista, que surge no bojo do acelerado processo de avanços tecnológicos. Por conta dessas transformações, não mais se justifica o investimento financeiro despendido para incorporar novas descobertas tecnológicas no maquinário produtivo, cada vez que este se torna obsoleto.

Dessa forma, os maquinários das fábricas são substituídos por programas computadorizados, elaborados em células de produção, das quais participam trabalhadores especializados nas diferentes linguagens científico-tecnológicas.

É constatável também que o toyotismo não melhorou as perspectivas da massa de trabalhadores — a não ser para a minoria dos que gozam da confiança do empregador, que têm acesso até aos dados financeiros da empresa, antes reservados apenas aos donos do capital. Pelo contrário, desencadeou-se um processo de redução de postos de trabalho, o que gerou, além de alto índice de desemprego, hordas de trabalhadores com empregos temporários ou subempregos.

Se, no capitalismo primitivo, a existência de exércitos de reserva de trabalhadores favorecia a acumulação do capital, desarticulando os movimentos grevistas, desenvolveu-se, em contrapartida, a força organizativa do operariado para articular os movimentos de defesa de seus direitos. Isso não acontece no contexto neoliberal, que acaba praticamente com todas as conquistas do trabalhador, o qual usufruía de vínculos empregatícios e medidas protecionistas, conquistas que reduziam o montante do capital acumulado.

Sem nos determos em movimentos gerados no bojo desse processo contraditório, remetemo-nos, ao visualizar esse quadro, ainda que pintado com poucas pinceladas, à tese de Andrioli (2002) de que a conjuntura das políticas educacionais no Brasil ainda demonstra sua centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores na década de 1990.

Como observa o autor, a intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de forma decisiva sobre a educação. A crise do capitalismo em nível mundial, coloca em pauta as estratégias do neoliberalismo:

A crise do capitalismo em nível mundial, em especial do pensamento neoliberal, revela, cada vez mais, as contradições e limites da estrutura dominante. A estratégia liberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de "ascensão social" e de "democratização das oportunidades". Por outro lado, a escola continua sendo um espaço com grande potencial de reflexão crítica da realidade, com incidência sobre a cultura das pessoas. O ato educativo contribui na acumulação subjetiva de forças contrárias à dominação,

apesar da exclusão social, característica do descaso com as políticas públicas na maioria dos governos (ANDRIOLI, 2002).

Ao discutir as principais características da educação no contexto neoliberal do Brasil, Andrioli, apoiando-se na concepção gramsciana de estado ampliado e nas potencialidades dialéticas expressas no conceito de hegemonia, coloca a instituição escolar nessa disputa<sup>2</sup>, com possibilidades de desenvolver uma contraideologia.

Para esse sociólogo, o atual contexto envolve um conjunto de elementos já presentes há muito tempo no capitalismo, com suas contradições cada vez mais explícitas, em cuja estrutura social vigora a manutenção da sociedade burguesa. As características básicas que o autor aponta são: o trabalho como mercadoria; a propriedade privada; o controle do excedente econômico; o mercado como centro da sociedade; o *apartheid* (exclusão da maioria); a escola dividida para cada tipo social. Neste quadro estrutural, “a ordem burguesa está sem alternativa, ou seja, o capitalismo prova sua ineficácia generalizada e a crise apresentada revela seu caráter endógeno, ou seja, o capitalismo demonstra explicitamente ser o gerador de seus próprios problemas (ANDRIOLI, 2002). E o autor conclui: "Se o mercado é a causa da crise e se boa parte das soluções apresentadas para enfrentar esta crise prevê a ampliação do espaço do mercado na sociedade, a tendência é que os problemas sejam agravados".

Revisitando alguns episódios sobre o ensino público no País e, particularmente, do Estado de São Paulo - a fim de resgatar tentativas de democratização desde o início do século XX até a invasão do movimento neoliberal, no final deste mesmo século — e com apoio em estudos atuais sobre os impactos da globalização hegemônica na educação, pode-se encontrar episódios marcadamente contraditórios.

Em texto clássico da literatura educacional, "A democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista" (1979), José Mário Pires Azanha faz uma incursão histórica no ensino paulista e discute dialeticamente a questão da democratização do ensino que envolve como explícita, os aspectos da quantidade e da qualidade do ensino considerados simultaneamente.

Questionando o encaminhamento de experiências intramuros de Ensino Fundamental e Médio de boa qualidade, Azanha examina as propostas do Colégio de Aplicação e dos Ginásios Vocacionais realizadas no Estado de São Paulo na segunda metade do século passado, afirmando que não são propostas democratizadoras, por terem sido experiências educacionais realizadas em situações privilegiadas, não extensivas à rede de ensino público como um todo.

Embora Azanha reconheça que um ensino de excelente qualidade indubitavelmente se concretizou nessas experiências educacionais, estas não podem ser consideradas como democráticas, pois a ausência do outro polo — o polo da quantidade, o que representaria a totalidade dos alunos escolarizáveis incluídos nessas propostas inovadoras — inviabiliza sua inserção na categoria *democracia*.

De outro lado, o pesquisador de educação considera como ação democratizadora a medida tomada por Sampaio Dória em 1920, quando assumiu o cargo de diretor da Educação do Estado de São Paulo: a partir da constatação de que os recursos financeiros encontrados em sua pasta não eram suficientes para atender a todas as crianças em idade escolar, reduziu pela metade o tempo de escolaridade da rede

---

<sup>2</sup> Gramsci considera a escola como um espaço social de disputa da hegemonia, um espaço onde a prática social é construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas, um espaço com possibilidades de desenvolver uma contraideologia — concepções que estão na base das propostas educacionais que defendo.

pública paulista de ensino primário. Por força das condições financeiras objetivas, este democrata optou por oferecer dois anos de estudos para todas as crianças e não quatro para a metade delas. Os argumentos utilizados por Azanha denunciavam que a reação contrária das classes privilegiadas, as quais alegam que essa medida política leva ao rebaixamento do ensino, se deve ao firme propósito dessas classes em manter os privilégios de que usufruem.

Da mesma forma que a política de Sampaio Dória contrariou os interesses dos que estavam dentro da escola, também a decisão de retirada dos exames de admissão para o ginásio da rede paulista (decisão da qual ele próprio, Prof. Dr. José Mário Pires Azanha participou como chefe de gabinete da Secretaria da Educação) foi muito criticada e contestada pela maioria dos educadores, os quais, com essa postura, assumiram a defesa dos interesses das classes privilegiadas, que esparrama pela sociedade sua ideologia.

Ainda considerando o cenário da educação pública do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, o mesmo tipo de resistência pode ser constatado, nos meados dos anos 1980, contra a política do Ciclo Básico, imposta por decreto a todas as escolas públicas da rede estadual paulista, decisão pautada pela avaliação política de que, se a proposta fosse objeto de consulta à rede de ensino, não se instauraria.<sup>3</sup>

Baseado nas evidências históricas do período, Azanha (1979), apoiado em estudos de Florestan Fernandes, afirma que, quando uma política educacional se espalha para toda a população, os benefícios que as classes dominantes usufruem ficam bem visíveis e que, como estratégia para desarticular a política e não pôr em risco seus privilégios, essas classes utilizam, invariavelmente, o argumento de rebaixamento do ensino.

A implantação do Ciclo Básico<sup>4</sup> por decreto para toda a rede de Ensino Fundamental paulista, como desencadeador da sua reorganização, seguindo a mesma lógica de Azanha, pode ser caracterizada, do nosso ponto de vista, como medida contraditoriamente democratizadora: instaura autoritariamente, por decreto, uma medida para beneficiar a todos.

Essa medida dificultou sobremaneira encontrar profissionais da educação dispostos a assumir o compromisso político de engrossar as fileiras em defesa da alfabetização de qualidade para todas as crianças paulistas e, fazendo uso dos sábios argumentos de Azanha, quebrar as resistências da rede, que se apresentavam com formas e contornos variados. Esse embate envolveu a reação da imprensa conservadora, não apenas em relação ao projeto do Ciclo Básico, mas também ao processo de reorganização do ensino, em processo de debate com os professores da rede, procurando incorporar nas disciplinas do currículo as mais recentes contribuições científicas.

---

<sup>3</sup> No esforço de retomada do processo democrático, após 20 anos de governo ditatorial, quando da ascensão de Franco Montoro ao governo paulista, com o compromisso assumido em campanha suprapartidária conduzida pelas forças progressistas que se uniram para apoiar sua candidatura e definir sua plataforma política, *participação* era uma das palavras de ordem assumidas como bandeira de luta. As consultas à população, como não podia deixar de acontecer por força do movimento contraditório que geravam, faziam emergir, ao lado de propostas progressistas, sugestões radicalmente conservadoras. No caso da educação, isso levou a administração à opção de implementar o Ciclo Básico por decreto. Esta medida autoritária, no nosso modo de entender, gerou resistências até dentro do bloco progressista. Creio, no entanto, que a resistência baseou-se muito mais na percepção de que a flexibilização proposta era efetivamente transformadora, o que não interessava a todo o bloco governista, do que no fato de ter sido imposta por decreto.

<sup>4</sup> O Ciclo Básico constituiu-se na integração das duas séries iniciais do ensino fundamental, sem reprovação na passagem de uma para a outra, de forma a impedir o gargalo que há mais de cinquenta anos impedia as crianças dessem continuidade ao seu processo de escolarização. Tratava-se do início do processo de flexibilização da escola em ciclos, que hoje parte dos procedimentos legais no País.

Até os dias de hoje, muitas pessoas acreditam não ser a escola pública de boa qualidade por estar aberta para todos, sem considerar que os que agora ingressam a escola são aqueles que antes não tinham oportunidade de acesso a nenhuma educação escolar. Outras tantas pessoas se somam àquela e alegam que a não reprovação é a causa da baixa qualidade do ensino público, raciocínio este que se insere na mesma matriz excludente: deixar de fora os cidadãos que nada sabem.

De outra parte, mesmo à distância de quase 50 anos do estudo de Azanha e considerando que, pelo menos no Ensino Fundamental, o aspecto quantitativo tem sido atendido, a boa qualidade do ensino público ainda não foi construída, ainda não é uma realidade.

## **1. A educação e a cultura**

Adotando a perspectiva humanizadora da obra de Paulo Freire, constata-se a insistente procura de promover a intertessitura de dois campos quase nunca conjugados num mesmo movimento: a educação e a cultura. Mesmo sem terem sido exploradas todas as possibilidades teóricas e práticas desse entrelaçamento, desde suas primeiras elaborações em torno do tema, já se pressentia o potencial de transformação enunciado por ele em favor das classes oprimidas em sua luta pela emancipação política.

No entanto, a concepção teórica freiriana — reconhecida e incorporada à escolarização dos jovens e adultos excluídos da escola, desencadeada por movimentos de alfabetização de organizações populares, estudantis e sindicais que procuraram entretecer estes fios — dificilmente adentrou na instituição escolar regular. Não obstante algumas políticas educacionais do período final da ditadura militar e do período pós-ditadura procurarem promover a conjugação daqueles dois campos, os dados educacionais dão notoriedade ao fato de que a educação escolar tem refletido a adesão ideológica conservadora, que sabidamente defende os interesses dos dominantes, propagando verdades equivocadas para isolar a escola da cultura como um todo.

Sem desconsiderar os inúmeros fatores que interferem na qualidade do ensino desenvolvido, pode-se afirmar que a escola, em geral, e a escola pública, em particular, ao incorporar no currículo os conhecimentos culturais, o fazem tão somente em seus aspectos formais. Isto, na maioria dos casos, tem isolado o conhecimento do contexto de sua produção, apresentando-o de forma fragmentada, esvaziado de seus significados histórico-culturais, e deixando de lado as produções e expressões da arte que o integram e que têm a potencialidade de desenvolver a sensibilidade dos alunos para sua apreensão significativa.

Os universos da escola e da cultura, que equivocadamente por alguns e intencionalmente por outros, têm sido separados dentro da escola, não encontrarão proximidade se dependerem apenas das demandas escolares ditadas pela sociedade do conhecimento.

O conhecimento divulgado pela escola esconde sua origem conflitante e contraditória, oculta quase sempre seu processo metodológico de construção e tem atendido apenas aos interesses dos beneficiários de seu produto, que são as classes sociais dominantes. Dessa forma, anula-se a possibilidade de a cultura ser efetivamente socializada com as classes populares no interior da escola, principalmente quando se trata da cultura de prestígio, à qual as crianças e jovens das classes menos favorecidas têm pouco ou quase nenhum acesso, da mesma forma que impede que a cultura produzida pelas classes submetidas ingresse na escola.

A cultura que as crianças, e também os jovens e adultos trazem em sua bagagem não é reconhecida pela escola, a qual não leva em conta os diferentes pontos

de partida de seus alunos e também por não valorizar a cultura popular,<sup>5</sup> aquela considerada por Gramsci como integrada pelas relações praticadas a partir do senso comum, mesmo que tenha em seu bojo criatividade e sabedoria popular.

Entretanto, A. S. Vázquez afirma, em *As ideias estéticas de Marx* (1978), que:

na maioria dos países capitalistas altamente industrializados, não existe uma verdadeira criação popular; seus frutos, em muitos casos, não são mais do que pálidos vestígios de um impulso criador hoje inexistente. Mas como poderia haver esse impulso criador, quando se destruiu o próprio fundamento da criação artística, isto é, quando o trabalho – expressão universal da natureza criadora do homem – converte-se nesta atividade impessoal, desumanizada e mecânica que é o trabalho alienado nas condições da sociedade capitalista? (Vázquez, 1978, p. 314).

É esse o contexto adverso que é preciso levar em conta para elaborar alternativas que levem à melhoria da educação pública e ao enfrentamento histórico do fracasso escolar do País — que hoje, paradoxalmente, se encontra entre os seis países mais ricos do mundo.

As produções de arte — teatro, literatura, música, cinema — que se desenvolveram durante os anos de arbítrio governamental nos porões da ditadura militar, viveram um período acirrado de censura e proibições. Muitos de seus criadores sofreram cassações, exílio e perseguições políticas, quando não violências físicas e simbólicas, como aconteceu com o compositor e cantor Geraldo Vandré, certamente pelo poder de denúncia e politização que tem a arte.

Depois de derrotada a ditadura, foram sendo abertas na sociedade condições políticas mais favoráveis para a criação artística e iniciou-se um movimento salutar na educação regular para o desenvolvimento das linguagens artísticas.

## **2. A arte flexibilizando/integrando o currículo escolar no processo de redemocratização do ensino dos anos de 1980 e início de 1990**

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/CENP/Secretaria da Educação de São Paulo, além de tomar medidas para a flexibilização da seriação rígida da escola, organizando o Ciclo Básico, foi inovadora do movimento de flexibilização/integração do currículo escolar, abrindo espaços para o desenvolvimento de cursos aos professores sobre o trabalho com artes. Esses cursos, desenvolvidos geralmente pelas equipes técnicas da CENP com professores das disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º e do 2º graus, deixavam de envolver os professores polivalentes das séries iniciais do 1º grau. Por essa razão, a Coordenadoria tomou a iniciativa de implantar um primeiro curso de arte-educação no Projeto IPÊ, abrindo maiores possibilidades a todos os educadores da rede pública de se inscreverem e participarem.

Era coordenador da CENP/SE/SP naquele período, o Professor João Cardoso Palma Filho, que me designou para coordenar cursos na área de Fundamentos de Educação do Projeto IPÊ, destinados a todos os profissionais da rede. Também recebi

---

<sup>5</sup> Andrioli (2002), em "As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo", remete à formulação de Gramsci sobre a relação povo/cultura, intelectual/cultura: "O povo sente, mas nem sempre compreende e sabe; o intelectual sabe, mas nem sempre compreende e muito menos sente. Por isso, o trabalho intelectual é similar a um cimento, a partir do qual as pessoas se unem em grupos e constroem alternativas de mudança. Mas isso não é nada fácil: assumir a condição de intelectuais orgânicos dos trabalhadores significa lutar contra o contexto dominante que se apresenta e visualizar perspectivas de superação coletiva sem exclusão. Entender bem a realidade parece ser o primeiro passo no desafio da construção de uma nova perspectiva social."

a incumbência de coordenar aquele pioneiro curso de arte-educação, com o apoio da equipe de educação artística.

Assim, "Quem quiser que conte outra", o primeiro curso relacionado à arte-educação aberto a todos os educadores do Estado de São Paulo, com o objetivo central de estimular e dinamizar as diferentes expressões da arte no currículo das escolas de 1º e 2º graus foi elaborado, organizado e assessorado por Heloisa Maria Cintra de Carvalho, executado e supervisionado pela Equipe Técnica de Comunicação e Expressão — Educação Artística da CENP e teve a análise crítica da arte-educadora Regina Machado<sup>6</sup>.

Como procedimento regular em todos os cursos desenvolvidos no Projeto IPÊ, foi elaborada uma publicação com o mesmo nome do curso, contendo estudos relativos ao tema tratado para serem socializados e debatidos pelos professores da rede. Escreveram os textos dessa publicação e participaram dos programas emitidos para todo o Estado, pela TV Cultura, os educadores e arte-educadores Fanny Abramovich, Jéssica Portela, Samir Curi Meserani, Faiga Ostrower, Regina Machado, Samuel Keer, Madalena Freire, Waldyr Saruby e Heloisa Carvalho. O Caderno com os textos de "Quem quiser que conte outra" foi ilustrado, desde a capa, pelo cartunista Laerte.

A apresentação do Caderno traz a parte inicial do Manifesto de Diamantina, elaborado no Encontro Nacional de Arte-Educação em Diamantina (MG) e dirigido às autoridades do País, às universidades e aos arte-educadores de todo o Brasil.

A arte é insubstituível na humanização da escola e na recuperação da educação brasileira. No momento atual da nossa história, a arte e o artista desempenham um papel criador e crítico indispensável. Vivemos ainda a política educacional dos anos setenta, que usou a arte para mascarar uma legislação de ensino tecnicista, impedindo que ela exercesse funções vitais na formação do cidadão. Não há cidadania sem exercício, seja de criar, seja de refletir contextual e historicamente; essa prática constitui, em si mesma, a dinâmica cultural do caráter de um povo. Alfabetizar é prioridade nacional. A arte na escola é, também, alfabetização não restrita a fonemas. Há uma ALFABETIZAÇÃO cultural que corresponde a uma leitura do mundo e do fenômeno humano. A inventividade, a poética e o imaginário do ser humano não podem ser asfixiados pelo pseudonacionalismo que vem dominando a escola brasileira. Pela arte o homem resgata seu próprio tempo, sua trajetória e amplia a consciência comum.

Outro curso, com a mesma configuração de "Quem quiser que conte outra", foi realizado em 1990, destinado a todos os educadores que atuavam no Ciclo Básico e também fazendo parte do Projeto IPÊ. "Isto se aprende com o Ciclo Básico" foi o título do curso, o qual — considerando a extensão da rede estadual e o fato de que o nível de implantação do Ciclo Básico, depois de cinco anos, mostrava-se bem desigual no Estado — objetivava assegurar que as mudanças na organização do trabalho na escola, as reuniões conjuntas dos professores, o funcionamento dos grupos de apoio suplementar e a redefinição dos procedimentos e critérios de avaliação chegassem a se processar de maneira melhor do que estava acontecendo naquele momento no conjunto da rede.

Nesse curso, que considero válido também para este momento histórico, pode-se encontrar uma proposta de alfabetização flexibilizadora, interdisciplinar e

---

<sup>6</sup> Creio que este curso foi também o primeiro curso sobre arte-educação desenvolvido para toda a rede pública do Estado, para ser estudado nos polos regionais, antes ou depois de assistirem aos programas pela TV Cultura, do qual participavam os arte-educadores que elaboraram os textos. Fazia parte do Projeto IPÊ a transmissão dos programas desse curso, como de vários outros, em dias e horários previamente marcados.

integradora. Cada texto era acompanhado por programas gravados pela TV Cultura, que, além da transmissão em horários programados para o curso realizado regionalmente em todo o Estado, possibilitava a obtenção de cópias em CD, para que pudesse ser oferecido aos que o perderam na primeira etapa.

Em geral, esse era o direcionamento dado aos cursos da CENP, cujo pressuposto era que, para formar o bom professor, não basta aos órgãos centrais emanar orientações e/ou procedimentos técnicos, mas é imprescindível que suas opções metodológicas decorram de entendimento que tenha das teorias que as sustentam.

Durante todos os 12 anos de administração do mesmo partido em São Paulo, desenvolveu-se a formação na rede de ensino baseada nesse pressuposto: o de que os professores devem apropriar-se das teorias que embasam a educação para construir sua prática e não serem meros aplicadores de propostas tecnicistas preparadas por especialistas em nível centralizado, a partir do entendimento falacioso de que, para o trabalho "no chão da fábrica", bastam alguns ligeiros "treinamentos".

Muitos dos educadores que atuaram na CENP passaram, nos últimos quatro anos de governo do PMDB, a atuar na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), instituição também ligada à Secretaria da Educação na qual se procurou dar continuidade às políticas de educação já desencadeadas. Mas pode-se imaginar como não foi fácil imprimir processos democráticos de formação continuada em uma Fundação de estrutura rigidamente hierarquizada e marcadamente gerencial.

Vencidos os entraves, o programa de formação da FDE foi assumindo a forma desejada. Dentre os vários projetos desencadeados, entendo que o Projeto Alfabetização: Teoria e Prática, que se instaurou como processo de formação continuada, foi o mais abrangente e arrojado. Foi elaborado, desencadeado, executado, acompanhado e avaliado na Fundação no período de 1992 a 1994, dentro do Programa de Capacitação da rede pública; foi desenvolvido durante três anos, através de 988 grupos de estudos básicos e de aprofundamento e de ações nas unidades escolares, atingindo aproximadamente 90 mil profissionais, em sua maioria professores de Ciclo Básico, mas também diretores de escola, supervisores de ensino, coordenadores de Ciclo Básico, professores III, alunos e professores da habilitação Magistério e professores de pré-escola de Prefeituras Municipais. Parte significativa desses profissionais permaneceu em processo de formação por dois ou três anos, participando dos módulos de aprofundamento.

Chamo a atenção para duas de suas características, que defendo como as de maior importância em processos de alfabetização e de ensino, em geral. A primeira característica refere-se ao não formalismo dos procedimentos gerados pelas teorias que embasaram a construção da nova proposta, dentre as quais se destacam as teorias construtivistas, em especial a psicogênese da língua escrita, de Ferreiro & Teberosky (1985). A segunda refere-se à inclusão indispensável da arte, em suas diferentes expressões, em todo o processo educativo.

Tendo participado dessas experiências bem-sucedidas e partindo das hipóteses de que o universo escolar desenvolve um currículo esvaziado da produção cultural historicamente contextualizada, tanto nas áreas da pesquisa científica, como nas da pesquisa social e artística; de que linguagens como a música, a dança, a pintura e demais expressões gráficas, a literatura, o cinema, o teatro e outras expressões artísticas, quando inseridas no currículo escolar o são, em geral, instrumentalizadas, desenvolvendo-se por esse motivo, descoladas do prazer da fruição e do ato de criação; de que os projetos de educação não-formal têm procurado resgatar o papel das linguagens artísticas em diferentes contextos, conseguindo desenvolver o interesse dos participantes pelo conhecimento, invertendo dessa forma o pressuposto da exigência



de pré-requisitos para o ensino (por exemplo, a exigência de que é preciso saber ler para ter acesso a obras literárias); e, finalmente, de que os procedimentos metodológicos formais devem ser tratados ao mesmo tempo e juntamente com o conteúdo estudado (a fragmentação entre o falar sobre um tema e o tema em si mesmo).

No processo de desenvolvimento das políticas públicas das quais participei na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para a reorganização do ensino de 1º e 2º graus, desencadeadas pelo Projeto do Ciclo Básico,<sup>7</sup> a arte-educação, em suas diferentes expressões, começou a se insinuar para os educadores que atuavam na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, entre os quais eu me incluía, bem como a percepção de que a arte-educação constituía uma forte aliada para quebrar o formalismo da escola, contribuindo no enfrentamento do fracasso escolar.

Estimular e dinamizar as diferentes expressões da arte no currículo no Estado de São Paulo mostrou-se como uma estratégia fértil para que os alunos pudessem construir significados para a compreensão dos conteúdos formais do ensino.

Entendíamos que, se o domínio da metalinguagem representa uma forma indireta e bastante árida para a aprendizagem da língua escrita, a literatura, o contar histórias, o aprender a escrever a letra das músicas e poesias, o relato de filmes assistidos, a linguagem visual como forma privilegiada de representação, o elaborar de histórias ilustradas, a leitura e a construção de histórias em quadrinhos com as chamadas escritas nos balões, entre outras atividades criativas, são caminhos significativos, ricos e compensadores para a aquisição da língua escrita.

Aprendemos com Paulo Freire a respeitar a cultura do aluno e de suas famílias, como também que a relação pedagógica só se concretiza se for uma relação dialógica.

Aprendemos com linguistas da Unicamp que não existe superioridade entre a linguagem oficial, fruto de decretos, e a linguagem falada pelas classes populares, como também aprendemos que todo e qualquer grupo social elabora a linguagem que deseja e necessita para se organizar socialmente.

Aprendemos com Emília Ferreiro — entre tantas outras coisas importantes para fundamentar uma prática de alfabetização comprometida com a maioria da população — que em lugar de escolarizar a linguagem que se ensina na escola, sob o pretexto de que se adotam métodos de alfabetização que favorecem a aprendizagem do aluno, é indispensável promover a imersão do aluno no universo da escrita, tal qual esta é usada na sociedade, ou seja, impõe-se substituir a escrita escolarizada pela escrita social.

Aprendemos com os arte-educadores que não é possível fazer uma leitura abrangente e sensível da realidade sem levar em conta os diversos olhares da arte.

No processo instaurado em defesa do ensino público e de sua democratização, considerada em seu par dialético quantidade/qualidade, foi se impondo, paulatinamente, a necessidade de considerar as demandas contraditórias que envolvem a educação na sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas — pois, sem uma análise política, que permita situar o conflito de interesses que se dá na sociedade, é praticamente impossível propor políticas com perspectivas transformadoras.

---

<sup>7</sup> Atuei na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) daquela Secretaria e depois na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), na elaboração e implantação de políticas públicas educacionais destinadas prioritariamente às escolas públicas — mas não apenas a estas, pois tais políticas e as orientações produzidas foram utilizadas com êxito em escolas privadas. Num primeiro momento, a intenção era desenvolver uma alfabetização de melhor qualidade às crianças, principalmente, das camadas mais pobres da população.

Mesmo situando criticamente as políticas que se pretende desencadear, no contexto em que são propostas, a correlação de forças da sociedade tem sido quase sempre desfavorável às transformações pretendidas.

Já foi exaustivamente discutido na literatura educacional que, no modo de produção capitalista, a escola desempenha um papel dialético. Se, por um lado, no modo de produção capitalista anterior, pôde oferecer ao trabalhador a liberdade de assinar um contrato para vender sua força de trabalho, alienando-a de si e com ela sua potencialidade criativa de produzir cultura, disciplinando-se ainda para realizar a tarefa mecânica e repetitiva do trabalho assalariado, por outro, a sabedoria acumulada pelo capital fez com que, para se defender dos perigos que a incorporação do conhecimento produzido pelas gerações anteriores pode gerar no processo de escolarização, fossem colocados em ação mecanismos diversos para impedir a formação crítica do trabalhador.

A educação de massa promovida pelo sistema escolar, ancorada no poder de massificação da mídia, demonstra com clareza o que estou afirmando.

Uma educação transformadora é aquela que contribui para o desenvolvimento das pessoas de forma que possam ser protagonistas de sua história e construir uma sociedade mais justa e humana. Não aquela que repassa aos alunos conhecimentos prontos e acabados, descolados do contexto e da metodologia em que foram produzidos.

Volto a me remeter às políticas públicas comprometidas com a transformação da escola, desenvolvidas em um período favorável a se pôr em prática políticas que estabeleçam compromissos com a maioria da população, no sentido de atender às suas demandas.

Na área educacional essas demandas se corporificaram em políticas que buscavam reverter a prática excludente e seletiva do ensino, expressas nos dados estatísticos que mostram a estreita correlação que existe entre os excluídos da escolarização e a pobreza.

Na CENP, os protagonistas da construção de alternativas para a organização da escola e do processo pedagógico, naquele momento, partiam do pressuposto de que todas as pessoas seriam capazes de aprender, bastando que lhes fossem dadas as condições para isso. Preocupavam-se ainda em não cair nas armadilhas da educação compensatória, prática tão em voga nos governos autoritários e assistencialistas.

Nos processos desencadeados a partir do governo Montoro, pesquisadores brasileiros e estrangeiros de muitas áreas do conhecimento, destacados pela qualidade científica e cultural de seu trabalho e pelo compromisso com que haviam abordado a ação educativa a partir de seus estudos e pesquisas, trouxeram para a Cenp valiosas contribuições. Também o fizeram muitos professores da rede que atuaram nos processos de formação.

Dessa forma, foi possível constatar que as estratégias mais desafiadoras para o enfrentamento do fracasso escolar ligam-se à possibilidade de promover rupturas e flexibilizações nos procedimentos formais da escola, uma vez que esse formalismo desmobiliza o potencial criativo dos alunos, afastando-os do desafio de mergulhar na aventura do conhecimento.

### **Considerações finais**

Como manifestei anteriormente, aprendi com importantes mestres que tive - não apenas em minha formação, mas na minha trajetória de educadora - a fazer uma

análise dialética da escola, acreditando em suas potencialidades transformadoras. Isso significa entendê-la como espaço de contradições em que está presente o poder de reproduzir a realidade social, bem como o poder de transformá-la. É o que chamamos do poder transformador relativo da escola, que, como outras instituições sociais, se constituem em palco de contradições e lutas pela hegemonia política.

Assim, faço minhas as palavras de Galhego Garcia (2004, V):

A escola efetua essa reprodução, mas, simultaneamente, pode desestabilizar certezas e dogmas, na medida em que permite a livre veiculação das ideias [...] que podem contribuir para a construção de práticas democráticas no seu interior e que permitem, em última análise, a realização do seu papel transformador.

Os educadores progressistas têm procurado atuar na escola que reproduz a sociedade de classes, concebendo-a como um espaço de contradições no qual assumem o protagonismo como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e não como porta vozes da ideologia burguesa concebendo a escola como espaço de contradições a serem exploradas em busca de nova hegemonia.

## Referências bibliográficas

ALVES, Maria Leila. *A educação continuada comprometida com a transformação social*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas.

\_\_\_\_\_. A escola como uma instituição socializadora da cultura. In PERES, Eliana et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. Livro 3. Porto Alegre: Editora Universitária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Edipucrs), 2008. p. 440-455.

ANDRIOLI, Antonio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. *Revista Espaço Acadêmico* (online), ano II, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>. Acesso em: 18 jun. 2010.

AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 30, p. 13-20, set. 1979.

DURAN, M. C. G. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico*. 1995. São Paulo: PUC., Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire (IPF), [1959] 2001.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1971] 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 1982.

GARCIA, Wilson Galhego. Apresentação. In SILVA JUNIOR, Celestino Alves da e outros (orgs.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação — Organização e gestão do trabalho na escola*. São Paulo: UNESP, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. Texto apresentado no IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Águas de Lindoia, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Das instituições às organizações escolares: políticas comprometidas, culturas omitidas e memórias esquecidas. In BONIN, Iara et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Livro 4. Porto Alegre: Editora Universitária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Edipucrs), 2008. p. 91-111.

VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. Trad. de C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Recebido para publicação em 22-03-12; aceito em 18-04-12