

*Artigos Originais*

## **A ESCOLA COMO UMA INSTITUIÇÃO SOCIALIZADORA DE CULTURA<sup>1</sup>**

*Original Articles*

### **THE SCHOOL AS AN INSTITUTION OF CULTURE**

Maria Leila Alves, UMESP<sup>2</sup>

[mleila@terra.com.br](mailto:mleila@terra.com.br)

<http://lattes.cnpq.br/8462136000577005>



CAMINE: Cam. Educ. = Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)  

#### **RESUMO**

Por mais paradoxal que possa parecer existe um fosso entre a educação e a cultura na prática pedagógica da maioria das instituições escolares. Se essa afirmação não é verdadeira por que raramente há o entrelaçar de seus fios nas abordagens utilizadas pelos professores nas diferentes disciplinas do currículo? Por que se apresentam, aos estudantes, os conhecimentos prontos e acabados, sem relacioná-los aos procedimentos metodológicos de seu processo de elaboração? Sem utilizá-los para uma leitura do mundo? Essa fragmentação resulta desastrosa para o aprendiz que, na maioria das vezes, decora os conceitos, devolvendo-os nos momentos avaliativos, sem entender o seu significado. Nessa direção pode-se afirmar que o processo intencional de ensino-aprendizagem raramente acontece nas salas de aula, apesar de toda a formalidade de que é cercado o ensino, ou mesmo por causa dessa formalidade. Temos entendido que esse descompasso se deve à *escolarização dos conhecimentos pela escola*. Ao escolarizar os conhecimentos culturais a escola os tem esvaziado de seu significado. Há experiências educacionais, embora poucas, que demonstram que isto pode ocorrer de outra forma. São essas as questões que pretendemos discutir nesta palestra.

**Palavras-chave:** educação escolar. cultura. pedagogia bancária. democratização do ensino.

#### **ABSTRACT**

*For more paradoxical it may seem there is a gap between education and culture in the teaching of most schools. If this is not true that there is rarely the interlacing of the yarns in the approaches used by teachers in different disciplines of the curriculum? Why are presented to students, knowledge ready and finished, without relating them to the methodological procedures of its process of development? Without using them for a reading of the world? This fragmentation*

<sup>1</sup> Este texto foi anteriormente apresentado no XIV Simpósio do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Porto Alegre/RGS, no ano de 2008.

<sup>2</sup> Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.

*results disastrous to the apprentice who, in most cases, decorate the concepts, returning them in time evaluation without understanding its meaning. This direction can be stated that the intent of teaching and learning rarely happens in classrooms, despite all the formality of the teaching that is surrounded, or even because of this formality. We understood that this disparity is due to the education of the knowledge by the school. To educate the cultural knowledge to the school has emptied of its meaning. There are educational experiences, although few, show that this can occur otherwise. These are the questions we want to discuss in this lecture.*

**Keywords:** *education. culture. education bank. democratization of education.*

## **INTRODUÇÃO**

Entre os inúmeros legados de Paulo Freire, encontramos em sua obra a extraordinária tessitura que imprime entre dois campos quase nunca conjugados num mesmo movimento - a educação e a cultura. Mesmo sem terem sido exploradas todas as possibilidades teóricas desse entrelaçamento, desde as suas primeiras elaborações em torno do tema, já se pressentia o potencial de transformação enunciado 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, desencadeadas por movimentos de alfabetização de organizações populares, estudantis e sindicais que procuraram promover o entrelaçamento destes fios dificilmente adentrou na instituição escolar regular. Em que pese o fato de algumas políticas educacionais do período final da ditadura militar e do período pós-ditadura procurarem promovê-lo, os dados educacionais dão notoriedade ao fato de que a educação escolar tem refletido a adesão ideológica conservadora que, sabiamente, insiste em isolar a escola da cultura.

Efetivamente, ao escolarizar os conhecimentos culturais a escola os tem esvaziado de seus significados. E ao esvaziá-los, anula-se a possibilidade de a cultura ser efetivamente socializada em seu interior, principalmente quando se trata da cultura de prestígio. Ler o mundo se afasta do ler as letras, mesmo quando se reconhece a inseparabilidade dessas duas leituras. Universos separados que não encontrarão proximidade, se dependerem somente das demandas escolares ditadas pela sociedade do conhecimento. O conhecimento divulgado pela escola esconde a sua origem conflitante e contraditória, oculta o seu processo metodológico de construção. Pretendo nesta minha intervenção discutir que *a cultura fará a diferença quando todos os cidadãos tiverem acesso a ela e que a educação escolar só poderá*

*contribuir para fazer a diferença quando, efetivamente, se tornar uma instituição socializadora da cultura para todos e não apenas para alguns.*

## **1. A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E DA ESCOLA**

Quando discutimos este tema a primeira coisa que nos vem à mente é a existência de um Estado de Direitos, no qual as pessoas usufruem os bens sociais produzidos pelo conjunto da sociedade.

O discurso da democratização do ensino e da escola está presente nos setores dominantes da sociedade, nos sindicatos, nas entidades de classe e nas organizações não governamentais, na imprensa falada, impressa e televisada e, principalmente, nos discursos governamentais e de candidatos a mandatos legislativos e executivos de quaisquer partidos políticos. Sob diferentes enfoques, enaltecendo seus atributos, denunciando sua ausência e seus limites, a importância que se atribui à prerrogativa democrática é bandeira de luta e de utopia.

O tema não se esgota simplesmente pelo fato de as virtualidades e perspectivas de consolidação democrática no Brasil se expressarem em conquistas legais, pois implica, mais do que isso, na superação das desigualdades sociais, da marginalização da maioria do povo brasileiro, da exclusão, da dominação, dos privilégios e da opressão. Implica no direito a uma vida digna, entendendo por vida digna, o direito ao trabalho, à moradia, ao transporte, à saúde, à educação e cultura, ao lazer.

César Augusto Minto em sua tese de doutorado Legislação Educacional e Cidadania Virtual Anos 90 (1996) analisando o discurso da legislação educacional através dos três projetos de lei que transitaram pelo legislativo antes que fosse assinada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96, captando as estratégias utilizadas para esvaziar os conteúdos das demandas sociais da população pela educação, conclui que é preciso acrescentar na própria legislação instrumentos que permitam à maioria da população vencer a passividade, a despolitização e a desagregação social provocada pelo neoliberalismo, impedindo que os setores hegemônicos continuem a se apropriar do discurso do povo, urdindo com ele, uma cidadania que é apenas virtual.

Sabemos, no entanto, que a legislação educacional joga um importante papel no processo de democratização do ensino: ao definir um quadro de direitos que não

tem correspondência na prática social, oferece referências concretas para a defesa do indivíduo lesado em seus direitos individuais, como também, ao evidenciar a distância entre o disposto na lei e as oportunidades que efetivamente são oferecidas à população, sinaliza aos movimentos sociais plataformas de demandas na área educacional.

As dificuldades de conquistar na prática concreta os benefícios legais a que estamos nos referindo estão relacionadas à organização da sociedade de classes com interesses antagônicos, principalmente neste momento do desenvolvimento capitalista em que, entre as iniciativas adotadas pelo capital para se recompor da crise que vive desde o final do século passado, ocupa lugar de destaque, a tentativa de anular os direitos conquistados pelos trabalhadores e pelos movimentos sociais em geral, por meio de suas lutas.

Mas não são estas questões estruturais e conjunturais que queremos privilegiar para discutir neste momento. Neste encontro de educadores, o que pretendemos refletir é por que o grande número de crianças das classes trabalhadoras, que tão duramente consegue estar ocupando os bancos escolares não consegue aprender. Por que as crianças pobres têm direito à escola, mas não à escolarização? Por que as crianças de classes sociais mais favorecidas têm melhor rendimento na escola? Como essas classes mais abastadas vêm a escola?

Mesmo considerando que essas questões se colocam com significados diametralmente opostos para as classes altas e para as classes médias altas; para as classes médias baixas e para as classes baixas, estamos partindo do princípio de que o ensino e as escolas vão mal, porque não têm cumprido o papel de socializar a cultura da humanidade.

## **2. A IDEOLOGIA CONSERVADORA**

Retomando o que foi afirmado na introdução deste trabalho, a educação escolar, nem sempre, ou quase nunca, conjuga num mesmo movimento a educação e a cultura. Diante da complexidade do assunto, a discussão do sucesso e do fracasso escolar poderá ajudar a explicitar, pelo menos em parte, o que foi sugerido sobre a relação cultura e educação.

Os dados educacionais sobre o fracasso escolar na educação brasileira, principalmente os dos sistemas públicos de ensino, são sobejamente conhecidos

pelos pesquisadores da educação e também pelos educadores e por famílias de classe média e das classes mais pobres da população, que são usuárias da escola pública. É voz corrente que se as famílias de classe média têm uma folga no orçamento, por menor que seja, encaminham seus filhos às escolas privadas, no sentido de assegurar-lhes uma melhor formação escolar. Embora nem sempre suas expectativas de encontrar boa qualidade de ensino na rede privada se confirmem, sentem-se mais seguros pagando pela segunda vez pelos serviços educacionais de seus filhos, até porque podem exercer um controle maior sobre o seu processo de escolarização.

Fasano (2007, p. 108 e 109) em seu estudo *A escola para além das grades ... curriculares*, desenvolve reflexões “sobre a estreita relação curricular, vivida no espaço escolar, com a ideologia da perpetuação de uma escola segregadora e excludente, em especial em tempos neoliberais”, demonstrando como a educação formal utilizando o currículo, caracteriza-se como um instrumento de violência que impede os alunos de “construir suas identidades, seu pertencimento social e de grupos, são homogeneizados, desconsiderando-se a dimensão multicultural e a complexidade humana.”

Outras questões discutidas por Fasano neste seu trabalho apontam para o fato de que o currículo escolar tem sido historicamente utilizado como estratégia para a perpetuação da ordem social estabelecida, sendo que a classe dominante utiliza-se da escola para transmitir seus valores e idéias sobre o mundo. Nessa direção nega que: “A vida, como centro do currículo, se concretiza no cotidiano, no bairro, no país e no mundo” ( FASANO, 2007, p.115) afastando assim a maioria da população do entendimento das relações instituídas na sociedade de classes. Os conteúdos científicos curriculares são apresentados formalmente como verdades definitivas, não cabendo contestações por serem concebidos como naturais e imutáveis; descarta-se neles a contextualização histórico-cultural, afastando dessa forma a ousadia de se pensar alternativas coerentes com outros contextos; esconde-se o processo metodológico de construção, dando a aparência que emergiram prontos e acabados, não favorecendo as reconstituições significativas pelo aprendiz.

Essas questões são comuns a instituições públicas e privadas, podendo ser consideradas ainda hoje, como integrantes sólidas da cultura pedagógica.

Mas, essas fragilidades são mais facilmente reconhecidas nas escolas privadas pelas camadas privilegiadas da população, e embora seus filhos sejam

bem sucedidos em sua passagem por elas, não as consideram capazes de oferecer a eles todos os atributos que a sua formação sócio-cultural requer.

Nesse sentido, no bojo da ideologia conservadora, serão discutidos a seguir o fracasso escolar das camadas mais pobres da população e o sucesso escolar das classes favorecidas.

### **3. AS CAMADAS DESFAVORECIDAS E O FRACASSO NA ESCOLA**

Para discutir esta questão é necessário aprofundar as reflexões sobre porque a cultura popular é ignorada pela escola como também nos indagar sobre a origem da crença generalizada de que criança pobre não consegue aprender.

É sabido que a consagração constitucional do direito universal de entrada no sistema de ensino não se faz acompanhar de estratégias educacionais que assegurem um bom desempenho à maioria dos alunos que lograram ingressar em escolas públicas.

Por isto mesmo é de alta relevância teórica e prática o estudo sistemático das causas do fracasso escolar, já que este fenômeno se configura como um poderoso obstáculo à concretização da segunda dimensão fundamental do direito à educação: o *direito de saída* do sistema escolar com escolarização, isto é, a possibilidade concreta de escolarizar-se na trajetória prevista pela legislação, complementando o *direito de entrada* na escola.

Como era de se esperar, os dados educacionais evidenciam a forte correlação que existe entre fracasso escolar e pobreza, sendo o isolamento da escola da cultura popular e, porque não dizer, o seu isolamento, também, da cultura elaborada -, uma das resultantes mais contundentes da atuação formal da escola. Se por um lado o conhecimento elaborado veiculado por ela apresenta-se descontextualizado do seu processo de produção, o que o esvazia de sentido para o estudante de qualquer classe social, este fato apresenta-se agravado na escola pública, que abriga as camadas mais pobres da população, portadores de baixo capital da cultura escolarizada sendo que os profissionais da escola ignoram a cultura dos alunos, não procurando conhecê-la e, conseqüentemente, não podendo respeitá-la. Os educadores não levam em conta os diferentes pontos de partida dos alunos em relação às questões postas pela cultura escolarizada, partindo, pelo contrário da abstração sobre o padrão desejado. Nesta premissa está embutida a

desqualificação da cultura dos dominados ou submetidos. É fato sobejamente conhecido o desprezo dos dominadores pela cultura dos dominados. Basta nos lembrarmos da história da conquista das Américas e de como foram consideradas as diferentes culturas dos povos que aqui habitavam, para comprovar esse fato. No passado histórico brasileiro, estas questões estão analisadas em seu cotidiano, com muita rigorosidade e maestria, por Gomes (2007), na obra *1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil.*, que resultou de uma investigação jornalística de dez anos, sobre a vinda da família real ao Brasil.

A temática do fracasso escolar, embora esteja presente na discussão dos educadores, desde pelo menos, a segunda metade do século passado, constitui-se em um problema não resolvido e nesse sentido, a superação do debate sobre o tema não se esgota, estando seu esgotamento condicionado à solução do problema.

Para desenvolvimento desta idéia, tomemos por base algumas importantes constatações de Maria Helena Patto (2000), em seu estudo “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia A autora analisa que a psicologia tem atribuído as diferenças de desempenho das crianças na escola às diferenças individuais de personalidade, de rendimento, de habilidades perceptivas e motoras ou às diferenças grupais, culturais e étnicas. Lembra-nos que a psicologia gerou a partir do final da década de 1950, nos EEUU, um corpo de conhecimentos conhecido como “teoria da carência cultural”, em resposta à cobrança das minorias raciais que denunciavam não existir igualdade de oportunidades escolares, em um país que se dizia democrático.

Procurando oferecer respostas a tais reivindicações desencadeou-se naquele país, principalmente no âmbito familiar, um conjunto de pesquisas, envolvendo um grande número de cientistas, que por meio de aplicação de testes e outros procedimentos de medida psicológica, procuravam detectar os fatores que geravam o fenômeno do fracasso. Entre os resultados dessas investigações, constatou-se que as crianças pesquisadas tinham baixo aproveitamento na escola porque eram portadoras de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimento.

Patto lembra que pesquisa educacional nesse momento contribuiu para veicular uma imagem negativa da criança de classe baixa, sendo importante considerar que se afirmava serem as crianças deficientes porque suas famílias eram deficientes, porque seus ambientes familiares eram deficientes, porque tinham carência de

cultura. Além de conceber equivocadamente o que é cultura, entendendo as classes menos privilegiadas como classes (des)aculturadas – o que se constitui em pseudociência –, não se avançou na análise dos porquês da carência de bens sociais e culturais, única maneira de procurar alternativas para supri-la.

As causas dos problemas de aprendizagem escolar eram atribuídas à criança com o entendimento de que era portadora de atraso no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, lingüístico, cognitivo, emocional, não tendo prontidão para a alfabetização, tendo um QI muito baixo e outras afirmações do gênero..

Plantou-se assim no pensamento educacional dos EEUU e de todos os países que importaram esses conhecimentos de maneira acrítica como o Brasil, a concepção que estamos diante de carentes ou deficientes culturais. Esta é a visão que prevalece ainda na explicação do fracasso escolar.

A teoria da carência cultural contribuiu para sacramentar cientificamente as crenças, preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das classes subalternas. Patto (2000) se indaga até que ponto afirmações como estas, de caráter ideológico servem para justificar a ordem social vigente com uma roupagem aparentemente científica.

Em um segundo momento de produção científica a preocupação de explicar o fracasso escolar evoluiu de deficiência individual para diferença cultural. Em vez de deficiência de linguagem passou-se a falar de diferença de linguagem. Colocou-se então a necessidade de adequar a escola à realidade da criança e não apenas concebê-la como incapaz. Isto levou a pesquisa educacional sobre as causas do fracasso escolar a voltar-se mais às causas internas da instituição escolar.

Apesar disso, a visão medicalizada e psicologizada de ensino está muito presente ainda hoje em nossas escolas. A maior parte das crianças encaminhadas para avaliação médica ou psicológica não apresenta nenhum tipo de problema médico ou psicológico, mas sim problemas escolares que a prática docente não tem conseguido resolver. Solicitar exames psicológicos significa acreditar que a criança é portadora de deficiência e que os testes têm o poder soberano de detectar essas deficiências. Os testes de inteligência disponíveis medem muito mais a capacidade de emissão de respostas consideradas certas ou erradas do que processos mentais.

Outra questão revelada pelas pesquisas é que as previsões sobre o desempenho das pessoas acabam se concretizando. Se o professor profetiza que uma criança não vai ser bem sucedida, isto acaba acontecendo porque ensina sem



acreditar que ela é capaz de aprender. A expectativa comum na rede de ensino de que a criança pobre fracasse é um dos determinantes desse fracasso. Esta é uma profecia que se auto-realiza. Como a mensagem da escola chega também nas famílias, estas acreditam que seus filhos são incapazes de aprender. Como não conseguem ajudar seus filhos nas lições de casa e não têm como “desfazer” essas profecias, essas famílias acabam aceitando-as como verdades inquestionáveis e conformando-se com elas.

Entre as suas importantes contribuições para a superação desta situação, Patto (2000) aponta a necessidade de rever alguns os mitos da deficiência da linguagem, da desnutrição como causa do fracasso escolar, da carência afetiva, e mesmo os mitos da evasão escolar e da gratuidade do ensino público, profundamente arraigados na cultura escolar.

#### **4. AS CLASSES FAVORECIDAS NA ESCOLA: UMA HISTÓRIA DE SUCESSOS?**

A questão do rendimento escolar dos alunos que pertencem às classes altas e médias altas tem sido analisada a partir de uma perspectiva diferente, como a situação requer, embora se possa afirmar que, ironicamente, muitas das causas da desqualificação da escola privada pelos seus usuários, são as mesmas causas do fracasso escolar das classes desfavorecidas, conforme apontadas por pesquisadores como Brandão (1985) e Nogueira (2004).

Zaia Brandão (1985), em um estudo clássico denominado - *Qualidade do ensino: características adstritas às escolas particulares?* - comparou a qualidade do ensino desenvolvido nas escolas públicas e nas escolas particulares. Em suas conclusões apontou o mito da superioridade das escolas particulares, demonstrando que os resultados obtidos pelos alunos dessas escolas são devidos principalmente à complementação dada pelas famílias, ao reforço das aulas particulares, aos diversos atendimentos especializados, recursos esses que são mobilizados todas as vezes que se fazem necessários.

Nogueira (2004), uma pesquisadora dessa temática nos dias atuais, discute em seu estudo a relação entre o favorecimento econômico e a excelência escolar, procurando desmistificar a crença de que há uma correlação positiva entre os dois fatores. Para comprovar esta sua tese traz resultados de uma pesquisa que realizou com 25 famílias de grandes e médios empresários de Minas Gerais, para conhecer

as trajetórias escolares e as estratégias educativas postas em prática por essas famílias na educação escolar de seus filhos.

A autora parte de estudos realizados em Paris em 1970, por Robert Ballion sobre o insucesso escolar nos meios altamente favorecidos do ponto de vista econômico. Em suas pesquisas Ballion chega a duas constatações de grande importância: a) o índice de insucesso escolar nessas categorias sociais é bem maior do que se supõe (atinge  $\frac{1}{2}$  dos filhos de empresários de indústria) e b) as posses econômicas conseguem reparar em boa parte os prejuízos dos atrasos e acidentes de percurso no processo de escolarização. Estratégias variadas atenuam os efeitos nefastos do fracasso escolar.

As conclusões de Nogueira (2004) em sua pesquisa confirmam os resultados dos estudos de Ballion e trazem para o debate educacional, outros indicadores. Constata que a relação desses jovens com a escola e o saber é puramente instrumental. As finalidades perseguidas por eles são, em sua maior parte, exteriores ao conhecimento em si mesmo e marcadas pelo utilitarismo (obtenção de notas e diplomas). Estes jovens demonstram despreço pelo universo escolar e um interesse quase apaixonado pelo mundo empresarial e pelos desafios que este mundo lhes coloca. A escola é pouco para esses jovens que já têm algum tipo de inserção nas empresas de seus pais. Ocupa lugar secundário, tomando pouco tempo de sua vida diária. Depoimentos desses jovens como “o estudo me dá tédio” e “é perda de tempo” expressam o que pensam sobre a escola.

Suas idéias encontram eco nas falas das mães entrevistadas: “encheção de linguiça”, “abobrinha”, “perda de tempo”, “dar dinheiro para os outros” são expressões que utilizam se manifestando sobre a escola de seus filhos.

No entanto, tanto as famílias, quanto os jovens percebem a necessidade de caução escolar para legitimar a posição social, que serão chamados a ocupar. A contradição que eles vivem – descrença no diploma e reconhecimento de seu valor simbólico – como conclui Nogueira, não favorece uma relação positiva e pessoal do jovem com a escola.

Por sua vez, o mesmo não ocorre com os alunos das escolas públicas, que não podem contar com recursos extras para superar suas dificuldades, sobrando-lhes apenas os recursos de sala de aula. O inusitado é que os professores cobram insistentemente a ajuda das famílias e não tendo o retorno desejado, atribuem o fracasso na escola a esta ausência de reforço.

Discutindo estas mesmas questões Barretto e Alves já em 1988, em artigo publicado pela ANDE *Escola Pública versus escola particular na visão da imprensa* afirmavam que:

Ao contrário do que se tem feito acreditar, as boas escolas particulares são muito poucas e atendem a uma elite privilegiada. As demais funcionam com dificuldades muito grandes e às vezes até mais precariamente do que as escolas públicas. E isso em todos os níveis de ensino! Embora sejam inúmeros os problemas a serem superados pela escola pública para que a população tenha um melhor atendimento, o escamoteamento de algumas questões, como ocorre com a qualidade de ensino, tem impedido uma leitura clara e objetiva do importante papel exercido pelo poder público na escolarização da população brasileira. (BARRETTO; ALVES, 1988, p.47)

As diferenças aferidas em comparações entre os serviços prestados pela escola pública e pelas instituições privadas ficam por conta de aspectos relacionados à organização do ensino e da escola, e não de aspectos pedagógicos propriamente ditos, ou seja, não se constata diferenças significativas na relação didática professor-aluno em uma e em outra. Afinal, grande parte dos professores das escolas privadas atua também nas escolas públicas, o que ocorre não apenas em nosso Estado, mas também em outros estados brasileiros.

Não se criam oportunidades na escola pública, como também na maior parte das escolas privadas, para que os professores construam com seus pares um fazer pensado em que, para a formulação da prática pedagógica a ser adotada, se incorporem argumentos e contribuições de uma reflexão coletiva.

Muitos dos avanços científicos que podem ser incorporados à teoria educacional, por razões de diversas ordens, entre as quais o fato de não serem estudadas na formação inicial e na formação continuada dos professores não são do conhecimento dos professores. A teoria pedagógica tratada nos cursos de formação parte da premissa de os professores são meros repassadores de conhecimentos emanados dos planejamentos institucionais e dos livros didáticos.

Isso explica em parte porque no ensino superior, principalmente da rede privada matriculam-se tantos alunos com escolarização básica insatisfatória, sejam eles oriundos da rede pública, sejam oriundos da rede privada. E, convenhamos que, desenvolver um trabalho docente nos níveis seqüenciais de ensino, com alunos que não têm o hábito e não gostam de ler e de escrever, nos toca muito de perto e por si só, representa um instigante tema para debate.

## 5. A PRESENÇA DA CULTURA ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO FORMAL

As linguagens da arte na escola têm sido pouco valorizadas como potencialidades expressivas e de criação. São utilizadas, na maior parte das vezes, como instrumentos complementares das atividades de sala de aula tendo também presença garantida nas festas e comemorações escolares. Sendo assim a força potencial da arte, também se torna escolarizada, compondo com as outras disciplinas duras e/ou instrumentais do currículo, uma burocracia pedagógica que Fasano (2006) intitula de *Pedagogia de Lata*<sup>3</sup>.

Para explicitar mais claramente o significado do que estamos procurando discutir vamos fazer uma pequena narrativa de um documentário em curta metragem dirigido por Cecília Conde, que há alguns anos tivemos oportunidade de assistir e que nos marcou profundamente. O curta metragem é protagonizado por crianças da favela da Rocinha. A cineasta enfocou atividades musicais e de dança dessas crianças, alternando a apresentação de suas tomadas cinematográficas nos dois espaços em que as filmou: o espaço formal da escola pública, uma escola multisseriada localizada na Rocinha e o espaço informal de atividades de rua das mesmas crianças, fora do horário escolar conseguindo apresentar com engenhosidade criativa a expressão corporal e musical em um e em outro ambiente. O documentário, que consideramos um clássico da pedagogia, traz para quem o assiste, cenas que dificilmente podem ser esquecidas.

As imagens das aulas de educação musical vivenciadas pelas crianças na escola cantando “Marcha soldado, cabeça de papel, se não marchar direito, vai preso pro quartel”, marchando enfileiradas e duras em torno das carteiras são muito marcantes. Sem expressarem nenhuma emoção, essas imagens surpreendem ao público, pois desnudam o jogo musical de faz de conta da escola, revelando sua impropriedade pedagógica, principalmente quando confrontadas em um ir e vir de tomadas de um espaço para o outro. As mesmas crianças, patéticas em seu desempenho em sala de aula, fazendo escola de samba atuam de forma vibrante e entusiasmada, revelando a alegria que sentem como cantores, sambistas e instrumentistas.

---

<sup>3</sup> Estamos nos referindo à Dissertação *Centro Educacional Unificado: contraposição à pedagogia de lata* apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação apresentada por Edson Fasano, mestre que tivemos a honra de orientar.

Quando entrevistada no documentário sobre como concebia e desenvolvia o seu trabalho com música, a professora afirmou ser difícil para ela desenvolver atividades musicais na escola, uma vez que faltam espaço e material necessário para fazer um bom trabalho.

À guisa de denuncia do inusitado da situação, a cineasta joga repetidamente durante a entrevista com as cenas em que apreende as expressões das crianças na atividade musical da escola, contrapondo-as com as suas expressões no samba rasgado ao ritmo de uma bateria de latas e pedaços de madeira.

A atuação das crianças que Conde traz aos que a assistem, embora improvisada e artesanal, não deixa a desejar quanto à musicalidade, ao ritmo e aos movimentos, como se fossem sambistas profissionais. O documentário termina com uma voz enunciando que o formalismo excessivo que impregna a cultura escolar tem impedido que a cultura dos usuários da escola tenha espaço para nela se manifestar.

É por conta dessa constatação que se tem procurado quebrar, nos projetos de políticas públicas progressistas, o formalismo exacerbado do currículo escolar, incorporando a ele linguagens artísticas como a música, a dança, o teatro, o contar histórias, as diferentes expressões gráficas, possibilitando ainda à comunidade escolar a fruição da arte, a participação em espetáculos profissionais, tendo acesso a mostras, exposições e demais manifestações culturais.

## **6. A PRESENÇA DA CULTURA ARTÍSTICA EM PROJETOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PROGRESSISTAS: O CASO DO CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO-CEU**

Não se pretende aqui aprofundar as discussões sobre as múltiplas concepções envolvidas no projeto do Centro Educacional Unificado-CEU, implantado no município de São Paulo em regiões marcadas pelas desigualdades sociais e pela baixa qualidade de vida, na gestão da prefeita Marta Suplicy. Foram 21 os CÉUS instalados, em locais selecionados pelos indicadores oficiais de desenvolvimento humano, a partir da definição marxista de justiça: oferecer mais aos que têm menos.

Para discutir as questões que pretendemos, usaremos como referência o estudo *Uma escola para além das grades...curriculares* (FASANO, 2007, p.113) Seu autor é um dos protagonistas de unidades dos CEUs da região leste do município de

São Paulo. Neste seu estudo, parte do princípio de que pensar a educação como direito humano “é reconhecer que a educação escolar implica o envolvimento da escola em todo o ambiente cultural e comunitário em que está inserida.

Afirmando que o currículo escolar, ideologicamente construído e uma representação do real é um dos instrumentos da linguagem pelo qual a sociedade transmite a cultura, Fasano lembra que o seu gradeamento e o estabelecimento de parâmetros nacionais, “procuram retirar do currículo a diversidade cultural, assim como a luta de classes, cumprindo um papel de opressão e homogeneização da cultura” ( FASANO, 2007, p. 113-114)

E conclui: “Ao estabelecer um currículo gradeado, de silenciamento, a escola impede a humanização dos sujeitos históricos, uma vez que utiliza-se de instrumentos para a não construção da consciência. Alienado diante de si e do mundo, vive o processo de desgentificação.” ( FASANO, 2007, p.114)

No mesmo estudo, também preconiza: “O currículo escolar precisa propiciar o diálogo multicultural por meio de um processo de protagonismo, em que os diferentes sujeitos não sejam silenciados, mas potencializados” (FASANO, 2007, p. 115).

Estas questões estão imbricadas na formação político-crítica dos educadores e demarcam a necessária democratização das relações educacionais e culturais que a escola precisa promover com todos os seus usuários: uma relação entre desiguais não antagônicos, que no ponto de chegada devem estar menos desiguais, diferentemente das relações políticas que se instauram entre iguais antagônicos, que visam a vitória na luta pelo poder, como analisa Saviani (2000).

Idéias como essas, que expressam parte dos fundamentos e princípios da proposta pedagógica dos CEUs, acenam com a possibilidade da tessitura entre os campos da educação e da cultura. O almejado entrelaçamento dos fios, que como discutiu-se na introdução, dificilmente ocorrem na instituição escolar regular, estavam presentes no cotidiano das unidades que tivemos o privilégio de conhecer durante a gestão Suplicy.

Para exemplificar esta afirmação, exibiremos um pequeno documentário sobre uma apresentação musical do grupo Palavra Cantada para toda a comunidade escolar, no teatro do CEU. A intenção é partilhar com os presentes o significado dessa apresentação e as circunstâncias de que se cercou, o que para aos

familiarizados em fruir as diferentes expressões da cultura, pode parecer um evento rotineiro e mesmo sem importância.

A partir deste documentário é possível aquilatar a potencialidade dos CÉUs, de atuar como centros irradiadores de cultura, o que ocorria naquele momento político, fundamentado naquelas concepções. Guardadas as devidas proporções, toda escola deveria atuar como um centro irradiador de cultura. É possível imaginar a potencialidade de espaços culturais desse porte, que nada ficam a dever aos melhores teatros de São Paulo, sabendo tudo o que pode acontecer, tanto socializando nas regiões das 21 unidades a cultura mundial, quanto abrindo espaços para a divulgação da produção local.

## **HÁ ESPAÇO PARA A UTOPIA, PARA A ESPERANÇA NO FUTURO?**

Pode parecer incoerente ou mesmo ingênuo falar em esperança e utopia neste momento político tumultuado do País, em que as prerrogativas de construir um Brasil mais justo, humano e democrático parecem escorrer como areia pelos vãos de nossos dedos.

Apesar disto, como Paulo Freire nos ensinou, não há outras palavras mais significativas como esperança e utopia para traduzir o que é ser professor, um profissional que necessariamente deve acreditar na possibilidade de construir um mundo melhor e de envidar todos os seus esforços nessa construção.

Sabe-se, no entanto, que mudanças substantivas de postura e ação só podem resultar da politização da prática educacional como prática cultural, pois assim deve ser entendida a prática escolar.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, Maria Leila. **A educação continuada comprometida com a transformação social**. 2000. 210f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ALVES, Maria Leila; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Gestão democrática da escola: os obstáculos que as políticas neoliberais impõem á sua implantação. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo. v. 13, p. 154-172, 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ALVES, Maria Leila. Escola pública versus escola particular na visão da imprensa. **ANDE: revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo n. 13, 1988.

BRANDÃO, Zaia. Qualidade de ensino: características adstritas às escolas particulares? In: CUNHA, Luiz Antônio (Org.) **Escola pública, escola particular e democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 1985.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 183-191, dez. 2003.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CIPEL, Saul. Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos do aprendizado escolar. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. **Isto se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1990. (Projeto Ipê, v.295)

COLLARES, Cecília A. L.e MOYSÉS, Maria Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

FASANO, Edson. **Centro Educacional Unificado**: contraposição à “Pedagogia de Lata”, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

FASANO, Edson. Uma escola para além das grades...curriculares. **Cadernos de Educação: reflexões e debates**, São Bernardo do Campo, n 13, p.108-116, 2007.

GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

MINTO, César Augusto. **Legislação educacional e cidadania virtual**: nos anos 90. 1996. 342f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1996.

MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras; 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 26, p. 133-144, ago. 2004.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

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

SAWAYA, Sandra M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. (Educação em pauta: teorias & tendências)

TORT, Michel. **O quociente intelectual**. Lisboa: Editorial Notícias, 1976.

VIAL, Monique Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar, In: BRANDÃO, Zaia (Org.) **Democratização do ensino: meta ou mito?** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.