



AS MUDANÇAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE ARTE NO ESTADO DE SÃO PAULO (1981-2000)

CHANGES OF PUBLIC POLICY AND THE TEACHING OF ART IN THE STATE OF SÃO PAULO – BRAZIL (1981-2000)

Francisco Carlos Franco¹

Universidade Braz Cubas, UBC, Brasil

Resumo

Neste artigo propõe-se a descrição do processo histórico e das políticas educacionais que se constituíram na rede pública de ensino, desde o governo de Franco Montoro, no início do processo de redemocratização do país, em 1981, até a reorganização do sistema educacional de São Paulo, iniciada em 1995 no governo de Mário Covas, com a implantação de políticas públicas neoliberais e suas implicações para os profissionais da educação e para ensino de Arte na rede pública paulista de ensino. Constatou-se que as mudanças de políticas públicas afetaram a rotina de trabalho dos professores em sua organização didático-pedagógica, em sua jornada de trabalho e nas condições em que desenvolvem sua ação educativa, sendo que em algumas situações percebeu-se uma valorização dos profissionais e uma intenção de se adequar os espaços educativos para a instituição de uma educação pública de qualidade. Porém, em muitos momentos, as mudanças nas políticas públicas afetaram os professores em um âmbito geral, e os professores de Arte em situações peculiares, que provocaram alterações que prejudicaram sua atuação profissional e em sua carreira, como funcionário da rede pública paulista de ensino. Algumas dessas mudanças, como a progressão continuada, ainda hoje interferem no trabalho educativo dos professores e provocam debates e reações negativas pelo teor de sua proposta e pela forma como foram implantadas.

Palavras-chave: Educação de São Paulo; Políticas Públicas; Ensino de Arte.

Abstract

This paper intends to describe the historical process and the educational policies that emerged in the public school system from the government of Franco Montoro, early in the process of democratization of the country in 1981,

¹Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professor pesquisador do Programa de Mestrado em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação da Universidade Braz Cubas, SP. E-mail: fran.franco@bol.com.br



to the reorganization of the educational system of São Paulo, Brazil, established in 1995 during the government of Mário Covas, with the implementation of neoliberal policies and their implications for education professionals and art teaching in São Paulo public schools. It was found that changes in public policies affected the work routine of teachers, their didactic-pedagogical organization, their working hours and the conditions for development of their educational action. In some cases, an enhancement of the professional and an intention of adapting the educational spaces for the establishment of a quality public education were noticed. However, in many instances, changes in public policies affected teachers in a general in scope, and Art teachers in peculiar situations, what led to changes that have undermined their professional action and career as an employee of São Paulo public schools. Some of these changes, as the continued progression, still interfere with the educational work of teachers, promotes debate and negative reactions by the content of its proposal and the way they were implemented.

Key words: Education in São Paulo, Public Policies, Art Teaching.

AS MUDANÇAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE ARTE NO ESTADO DE SÃO PAULO (1981-2000)

Introdução

Os sucessivos governos que assumiram os rumos da educação paulista deixaram suas marcas, com projetos que redundaram em alterações, interferindo na organização das escolas e na atuação dos professores em sala de aula.

Neste estudo nos reportamos às mudanças efetivadas no sistema educacional do Estado de São Paulo e nos preceitos educativos para o ensino de arte a partir do processo de redemocratização do país, ou seja, da época em que se iniciou o processo de transição que marcou o fim da ditadura militar, com a eleição do governador Franco Montoro, em 1982, até o início de 2001, época do falecimento do então governador Mário Covas.

Este período foi marcado por mudanças significativas na organização da rede paulista de ensino, no desenvolvimento da carreira dos professores e nos princípios educativos do ensino de arte, mudanças que afetaram o trabalho dos docentes e, em alguns aspectos, ainda hoje interferem e dificultam a ação educativa dos professores.

A democratização da educação e o Governo Franco Montoro

André Franco Montoro foi eleito governador de São Paulo em 1982, momento em que se iniciava o processo de redemocratização do país, após longo período de ditadura militar, que teve como orientação a



centralização dos sistemas de ensino e de modificações nos currículos escolares promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com a posse de Franco Montoro, no período entre 1983 e 1987 em que governou o Estado de São Paulo, foram implantadas várias modificações com vistas a efetivar uma ampla reforma administrativa com o intuito de descentralizar os recursos da educação. Tal perspectiva foi acompanhada por mudanças na organização das Divisões Regionais e Delegacias de Ensino, que passaram a ter maior autonomia administrativa, ações estas que objetivavam proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino e nas condições de trabalho dos professores.

Na dimensão pedagógica, foi na gestão de Franco Montoro que se iniciou a discussão sobre a reforma curricular para o ensino de primeiro e segundo graus, que visava substituir os Guias Curriculares que até então eram as referências para a educação escolar de crianças e jovens, e que tinham seus preceitos orientados pela Lei 5692/71.

Coube ao Centro de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, órgão ligado à Secretaria de Educação, a condução do processo de reorientação curricular, que teve início nos anos de 1984 e 1985, com a participação de especialistas e da equipe técnica da CENP para a construção de uma proposta preliminar. Essa versão preliminar foi publicada em 1986 e apresentada para os professores da rede de ensino para debate e propostas de alteração, com ampla mobilização dos docentes nos dias 27, 28 e 29 de julho do mesmo ano.

A finalização do processo de reestruturação curricular no estado não foi efetivada no governo Montoro; estendeu-se no governo de Orestes Quércia, com a publicação, em 1988, da versão final, momento em que foi disponibilizada para os professores.

Quanto ao ensino de Educação Artística, a versão preliminar da proposta curricular defendia uma superação das tendências tradicional e tecnicista que imperavam na rede até então, defendendo que:

Pensar que a Educação Artística se limita a um mero fazer é ignorar o papel do professor como intelectual, reproduzidor mecanicista de coisas desvinculadas do seu contexto e de suas experiências culturais, desprovido de senso crítico, reflexivo e criativo. [...] Evidentemente, a Proposta, por si só, não suprirá as necessidades do professor, quer em relação à defasagem de formação acadêmica, quer em relação à sua atualização pedagógica. São indispensáveis muitas leituras complementares sobre arte e educação pela arte, uma participação em cursos de aperfeiçoamento ou em reuniões pedagógicas que possibilitem a troca de experiências e o acesso a outras informações (SÃO PAULO, SEE, Proposta Curricular, 1986, p.11).

O que aconteceu é que mesmo com a nova Proposta Curricular poucas mudanças ocorreram, pois a formação continuada de professores



oferecida pela rede estadual de ensino paulista quase inexistiu neste período e as condições para o trabalho pedagógico com arte nas escolas não sofreu alterações.

Vale lembrar que o debate sobre as propostas curriculares estava ligado à criação do Ciclo Básico – CB, instituído pelo Decreto Estadual nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Com o objetivo de diminuir os índices de repetência e evasão escolar no primeiro grau, o projeto objetivou propiciar melhores condições para o processo de alfabetização, em especial para as crianças de classes populares, que, segundo o governo, necessitavam de um período mais longo para serem alfabetizadas.

Para tanto, com a implantação do CB, alterou-se o ciclo seriado de aprendizagem da primeira para a segunda série do primeiro grau, eliminando a reprovação das crianças que tinham dificuldades no processo de alfabetização, com a passagem automática dos alunos de uma série para a outra.

Com o intuito de dar suporte ao projeto do CB, algumas alterações estruturais foram implantadas, como a realização de reuniões de professores e acréscimos nos salários dos docentes que atuavam no projeto, entre outras medidas. Também foram oferecidos cursos e encontros de formação para os professores, que apresentavam as concepções mais recentes sobre alfabetização.

Duran (2003) aponta que vários fatores dificultaram o desenvolvimento do projeto, como a falta de um coordenador pedagógico, a rotatividade dos professores da rede, o número de alunos por classe, etc. Entretanto, não podemos deixar de pontuar o avanço que a implantação do CB impulsionou, principalmente ao estabelecer um debate sobre questões teóricas e metodológicas que orientavam as práticas de alfabetização na rede até então.

Além destas propostas, outras ações foram idealizadas no governo de Franco Montoro, porém muitas não chegaram a ser implantadas, como a descentralização do sistema de ensino, a regionalização dos concursos para efetivação dos professores, etc.

O Governo de Orestes Quécia e a Jornada Única no Ciclo Básico

O sucessor de Franco Montoro foi Orestes Quécia, eleito governador em 1986. Seu governo se estendeu de 1987 a 1991, tendo como principais diretrizes para a educação pública paulista o desenvolvimento de ações administrativas e educacionais integradas com os municípios, a valorização do magistério e a formação continuada dos professores.

Em sua gestão, deu-se continuidade na reformulação das propostas curriculares e do debate sobre o Ciclo Básico, que foi alvo de críticas e polêmicas por propor a extensão da política de ciclos, para que a experiência da passagem sem reprovação da primeira para a segunda série do primeiro grau se estendesse para as outras séries, o que só se concretizou em gestões posteriores.



Com o Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988, instituiu a Jornada Única Discente e Docente, que estabeleceu mudanças na estrutura do Ciclo Básico, com a ampliação para seis horas/aula diárias para os alunos das séries iniciais, que seriam trabalhadas pelo professor alfabetizador e por profissionais das áreas de Educação Artística e Educação Física.

Para o professor alfabetizador, a jornada de trabalho de 40 horas ficou concentrada em uma única escola, com 26 horas de trabalho efetivo com os educandos e 6 horas de Horário de Trabalho Pedagógico – HTP, para o planejamento de ações, como também em reuniões com seus pares. As oito horas restantes eram cumpridas em local de livre escolha para o planejamento e preparação de aulas. Todo este trabalho passou a ser acompanhado por um Coordenador Pedagógico, que tinha como função organizar o trabalho dos professores do CB e articulá-lo com os professores de 3ª e 4ª séries.

Para o ensino de Arte, foi um avanço a presença do professor especialista no Ciclo Básico, pois esta era uma antiga reivindicação expressa em congressos e encontros de professores de Arte, que defendiam a ideia de que o processo de alfabetização deveria ser contemplado com uma visão mais ampla, com vivências nas linguagens artísticas. Neste sentido, o ensino de Arte na educação das crianças das séries iniciais pautava-se por uma ação que visava propiciar o desenvolvimento do potencial criativo e da sensibilidade, aspectos que auxiliariam o educando a fazer uma leitura de mundo de forma mais crítica e criativa.

A concepção e o papel do especialista em ensino de Arte no CB foram explicitados em publicações promovidas pela Secretaria da Educação do Estado, em especial na publicação intitulada “Ciclo Básico em Jornada Única”, volume 01. Nesta publicação, a então Presidente da AESP – Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, Profª Miriam Celeste Martins, em seu artigo “Arte no ciclo básico: o papel do especialista” destaca alguns parâmetros para orientar os professores no trabalho com a 1ª e a 2ª séries do Primeiro Grau, identificando os seguintes objetivos para direcionar o trabalho:

- Desvelar o repertório pessoal – consiste em dar espaço para que a criança possa se expressar e perceber o movimento de seu desenvolvimento;
- Ampliar o repertório pessoal – contempla a percepção e a sensibilidade como elementos para o educando fazer sua leitura de mundo, que serão proporcionadas na sua aproximação com as formas de expressão, o que lhe possibilitará ampliar seu repertório pessoal e o desenvolver de sua consciência crítica;
- Sensibilidade e abertura à vida e à expressão – defende a possibilidade da criança estabelecer relações ricas e sensíveis com o mundo, cabendo ao professor mediar este aprendizado de maneira desafiante e instigante;
- Valorização do potencial criador – defende o estímulo à curiosidade e ao desenvolvimento do pensamento divergente;



- Autoconfiança – considera que o aluno deve desenvolver sua expressão pessoal sem preconceitos e bloqueios, o que pode ser realizado por meio do acesso às diversas linguagens artísticas.

Essas diretrizes, além de outras publicações da Secretaria da Educação, procuraram dar um respaldo aos professores de Educação Artística que iriam assumir as aulas no Ciclo Básico, pois tiveram vivência e experiência com pré-adolescentes e adolescentes, sendo que o universo da criança e o início do processo de alfabetização, para grande parte destes educadores, eram um novo desafio a enfrentar, pois:

A atividade artística desempenha importante papel no processo de alfabetização. Não se trata de entender a arte como simples preparação motora, ou auxílio para a coordenação visual e motora, ou para outras habilidades, que se costuma acreditar serem condições prévias para o aprendizado da escrita e da leitura. O processo artístico em si mesmo, entendido como o exercício da expressão genuína da criança, contribui para tal aprendizado. Porque, o que a arte propicia à criança é a exploração e a articulação de elementos de sistemas simbólicos que podem fazê-la compreender que a escrita é também um sistema simbólico, entre outros (SÃO PAULO, SEE, 1997, p. 90).

O ensino de Arte neste período teve uma valorização até então não experimentada, passando de um espaço de mero desenvolvimento de atividades mecânicas e descontextualizadas para o patamar de uma disciplina que tem um importante papel no desenvolvimento do indivíduo.

A Escola Padrão e o Governo de Antonio Fleury Filho

O governo de Antonio Fleury Filho se estendeu de 1991 a 1995. Seu programa de governo tinha como objetivo recuperar a qualidade do padrão de ensino público do Estado. Como uma das primeiras medidas, implantou por meio do Decreto 34.035, de 22 de outubro de 1991, o marco de sua gestão na área da educação: o Projeto Educacional Escola Padrão.

As diretrizes para organização das Escolas Padrão tinham como preceitos a autonomia da escola e a descentralização do sistema de ensino, com uma nova concepção sobre a gestão administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares e dos órgãos intermediários ligados à Secretaria da Educação, defendendo que:

A Escola-Padrão deve ser capaz de gerenciar efetivamente os serviços por ela prestados, tornando-se uma unidade de decisão (portanto, com poder para definir quais são e como empregar seus recursos); planejar sua atividade com elevado grau de liberdade, estruturando-se para controlar a sua forma



de operação; e avaliar os resultados obtidos, bem como identificar as possíveis formas de aprimorá-los (SÃO PAULO, SEE, 1992, p. 4).

Desta maneira, várias alterações e inovações foram efetivadas nas unidades escolares que estavam inseridas no projeto, com o intuito de proporcionar maior autonomia administrativa e pedagógica para as escolas. Com a descentralização das verbas, os recursos financeiros passaram a atender à especificidade da escola, em consonância com seu Projeto Pedagógico, e com ampla participação da comunidade escolar por meio da associação de Pais e Mestres, do Conselho de Escola e do Grêmio Estudantil.

Tais ações vieram acompanhadas de mudanças na estrutura organizacional da escola, com alterações no Horário do Trabalho Pedagógico – HTP, que passou a atender todos os segmentos nas Escolas Padrão, horas de trabalho que passaram a compor a jornada de trabalho dos docentes. Com reuniões pedagógicas com horário fixo, as escolas também tiveram suas equipes gestoras ampliadas, com a admissão de coordenadores pedagógicos, que acompanhavam o trabalho pedagógico e organizavam e lideravam as reuniões e a formação dos professores em serviço.

A jornada de trabalho dos professores também sofreu alterações, mudanças estas que tinham como objetivo fixar os docentes em uma única unidade escolar e proporcionar mais tempo para os trabalhos pedagógicos e para a formação contínua dos mesmos. Os professores denominados PIII, categoria dos professores especialistas, entre eles o Professor de Educação Artística, tiveram sua jornada de trabalho alteradas nas Escolas Padrão em duas situações, de acordo com o horário de suas aulas, sendo:

- Professores do período diurno – jornada integral de 40 horas/aula semanais, com 25 horas de trabalho efetivo em sala de aula, 7 horas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e 8 horas em local de livre-escolha e;
- Professores do período noturno – jornada integral de 30 horas/aula semanais, sendo 20 horas no trabalho em sala de aula, 4 horas de atividades pedagógicas e 6 horas em horário e local de livre escolha.

As escolas também tiveram alterações em seu espaço físico, com vistas a adequar os prédios das escolas à nova proposta, com salas com televisão e vídeo, auditório, bibliotecas, entre outros. Essas mudanças vieram acompanhadas de um programa de formação continuada administrado pela FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão ligado a Secretaria da Educação, que se responsabilizou em organizar e implantar programas de formação em consonância com as diretrizes do projeto em parceria com as Oficinas Pedagógicas, espaços presentes nas Delegacias de Ensino.

As oficinas ofereceram encontros e cursos de formação continuada para professores, coordenadores e diretores de Escolas Padrão e,



em algumas situações, couberam à própria FDE a gestão e o desenvolvimento de algumas ações formadoras. Foi nesse período que cursos de alfabetização musical, de leitura e releitura de obras de arte, história da arte, entre outros, foram desenvolvidos pela FDE, com o objetivo de orientar os docentes para uma abordagem progressista no ensino de Arte.

Com relação ao ensino de Arte, houve uma ampliação no campo de atuação do professor de Educação Artística, pois a presença do professor especialista nas 1ª e 2ª séries, implantada com a Jornada Única, na Escola Padrão estendeu-se para a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

É importante destacar que os cursos para os docentes de arte eram disponibilizados apenas para os profissionais que atuavam nas Escolas Padrão, ficando boa parte dos professores da área sem acesso a cursos e condições de trabalho mais propícias. Esse isolamento causou uma divisão nas formas de atuar dos professores de arte na rede pública paulista, sendo que, de um lado, uma pequena parcela de educadores tinha a oportunidade de estudar e atuar de forma diferenciada, e de outro, composto pela maioria dos profissionais, que continuaram a trabalhar orientados pelos preceitos de um ensino de arte tradicional.

Por conta desta realidade, entre outras, o Projeto Educacional Escola Padrão passou a ser foco de muitas críticas de professores e funcionários da educação paulista, pois o objetivo inicial de implantar o projeto em toda a rede estadual de ensino não foi alcançado, sendo que no final do governo Fleury apenas 30% das escolas da rede foi incorporada ao projeto.

As críticas mais frequentes reportavam-se ao tratamento diferenciado que as Escolas Padrão recebiam, ficando o restante da rede sem recursos para desenvolver seus projetos e sem as condições de trabalho que as escolas que participavam do projeto tinham.

O Projeto Escola Padrão foi encerrado na gestão que sucedeu o Governo Fleury, com a eleição de Mário Covas para o Governo do Estado de São Paulo.

A gestão de Mário Covas e a reorganização do sistema educacional

Com a eleição em 1994 de Mário Covas, o sistema educacional paulista passou por mudanças estruturais e organizacionais intensas que levaram a movimentos de repúdio e de adesão às suas propostas e mudanças que efetivou. Mário Covas passou por dois períodos na administração do Estado de São Paulo, sendo a primeira de 01 de janeiro de 1995 a 01 de janeiro de 1999 e a segunda de 1999 a 06 de março de 2001, data em que faleceu e foi substituído pelo vice-governador Geraldo Alckmin, que permaneceu até o fim do mandato – 2002, dando continuidade às políticas iniciadas desde 1995.

Em nosso estudo iremos privilegiar as alterações realizadas no Governo de Mário Covas, visto que as mudanças nas políticas públicas incrementadas em sua gestão impactaram a rede de ensino e interferiram no trabalho dos professores em sala de aula, merecendo destaque: a implantação



do HTPC e da Coordenação Pedagógica; a reorganização física da rede; a reorganização curricular; a municipalização e as classes de aceleração.

A implantação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e da Coordenação Pedagógica e a formação continuada

Em 1997, sob a orientação da Gestão de Mário Covas, o Horário do Trabalho Pedagógico – HTP foi ampliado para todas as escolas e professores da rede estadual de ensino. Para os professores que atuavam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental a participação nas reuniões era obrigatória, já para os professores das séries subseqüentes, a participação era optativa.

Essa situação se alterou em 1988, quando as reuniões pedagógicas passaram a receber a denominação de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, espaço que passa a ser contemplado para a formação continuada em serviço dos professores do ensino fundamental, horas que passaram a compor a jornada de trabalho dos docentes.

Para articular os professores e liderar as reuniões pedagógicas (HTPC), houve a designação de um Coordenador Pedagógico – CP para todas as escolas, implantação que atendeu a uma reivindicação histórica do magistério paulista, defendida por sindicatos da classe e por professores como um dos aspectos que colaborariam para o aprimoramento do trabalho pedagógico e para a melhoria da qualidade do ensino que, em muitas escolas, não aconteceu, pois:

[...] o cumprimento dessa imprescindível demanda pelo trabalho coletivo na escola esbarra decisivamente nas condições de trabalho dos professores “especialistas”. E mais, a maioria das vezes essas reuniões são feitas por professores famintos e/ou cansados, pois apenas nos intervalos entre os três períodos é que permitem a existência de salas vazias ou professores sem atividades letivas (DIAS-DA-SILVA; LOURENCETTI, 2002, p. 31).

Outros pontos polêmicos, como a progressão continuada, a rotatividade dos professores, ocultavam ainda mais o desenvolvimento das ações de muitos coordenadores pedagógicos, comprometendo a continuidade do trabalho no desenvolvimento de projetos e na formação em serviço dos professores.

Já a formação continuada no governo de Mário Covas, a FDE, passou a oferecer uma modalidade única de capacitação, denominada PEC – Projeto de Educação Continuada. Eram realizados encontros formativos que não favoreciam o incentivo do trabalho coletivo nas escolas, como também não



proporcionavam espaços para a reflexão e troca de experiências entre os professores.

Para muitos professores da rede paulista de ensino este novo modelo não os atendeu, visto que ficaram excluídos os docentes das séries iniciais do ensino fundamental e do ensino médio. Mesmo os profissionais que atuavam com alunos da 5^a a 8^a séries, que eram os docentes atendidos pelo projeto, nem todos tiveram oportunidade de participar do processo de formação continuada oferecido pela FDE, como os professores de Educação Artística, Educação Física e Inglês.

Vale lembrar que o ensino de Educação Artística era considerado uma atividade e não uma disciplina, sendo uma área que, até então, sempre sofreu discriminações no âmbito educacional e nas unidades escolares. A não inclusão dos professores de Educação Artística nos projetos de formação continuada oferecidos pelo governo estadual paulista revela a desvalorização da área e dos profissionais que nela atuavam.

Reorganização da rede física

Uma das primeiras iniciativas da gestão de Mário Covas foi iniciar, já em 1995, o processo de reorganização da rede física com o cadastramento de todos os alunos do Estado de São Paulo. Com estes dados criou um sistema de informações que possibilitou à Secretaria de Educação verificar e localizar os equipamentos escolares e os recursos humanos e materiais disponíveis na rede de ensino, para, em 1996, reorganizar as unidades escolares em quatro situações distintas:

- Escolas para alunos de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental;
- Escolas para alunos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental;
- Escolas para alunos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- Escolas para alunos do Ensino Médio.

Para justificar a reorganização da rede física, o governo defendia que as escolas não estavam adequadas ao ensino diferenciado para crianças e adolescentes, que, além de dificultar o atendimento aos educandos de acordo com sua etapa de desenvolvimento, provocava a dispersão de recursos e impossibilitava muitos professores de fixar sua jornada de trabalho em uma única unidade escolar.

A reorganização da rede física das escolas foi foco de críticas e descontentamento de pais, alunos, professores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e entidades representativas do magistério paulista. Entre as principais razões, apontadas pelas pessoas contrárias à proposta, destaca-se a forma autoritária em que foi concebida, sem a consulta à população interessada. Isso porque as mudanças efetivadas interferiram na organização das famílias dos alunos e na demissão de muitos professores,



pois no novo modelo se alterou a carga horária de 30 aulas para 25 aulas semanais nas escolas de rede, uma redução da permanência dos estudantes na escola com a diminuição de aulas de algumas disciplinas do currículo escolar.

Os pontos centrais, que segundo o governo evidenciava tal alteração, como a reorganização dos espaços educativos, a adequação do mobiliário e dos materiais didáticos de acordo com a idade das crianças ou jovens, entre outros, não se concretizaram. O que se efetivou na verdade foi o deslocamento dos alunos em escolas que nem sempre eram próximas de suas residências, sem qualquer modificação proposta pelo governo no projeto inicial.

Com isto, não houve a melhoria anunciada que o projeto desencadearia. Porém, muitos críticos à proposta na época já denunciavam que a reorganização estaria apenas preparando a rede para a municipalização do Ensino Fundamental – ciclo I (1^a a 4^a séries).

Municipalização

Com a reorganização da rede de ensino do Estado de São Paulo, boa parte das escolas já estava adequada para a implantação do projeto de municipalização da rede de ensino paulista, inicialmente explicitado pelo Decreto nº 40673/96 e alterado pelo Decreto nº 40889/96, que instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município. Este decreto norteou o processo de municipalização por meio de um Termo de Convênio, que instituiu um plano de trabalho do município com objetivos e metas e um cronograma de desembolso financeiro para a efetivação do processo de municipalização. Essas ações propostas partiam da premissa de que:

A descentralização, ao permitir maior acompanhamento da escola e do trabalho de diretores e professores pelas comunidades locais, pode ser o caminho mais seguro para reduzir significativamente o alto grau de ineficiência e ineficácia das ações desencadeadoras, devido à superposição de competências dos órgãos centrais e à ausência de mecanismos de controle e avaliação das ações (SÃO PAULO, SEE, 1997, p.13).

Este programa de incentivo à municipalização se fortaleceu com a publicação da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e com a implantação do Fundão – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, legislação esta que revela:

Esta sincronicidade mostra como o Governo do Estado está afinado com as diretrizes federais, tanto no que diz respeito às diretrizes educacionais, quanto no contexto maior de redefinição do papel do Estado (BIOTO, 2000, p. 180).



Segundo Oliveira (1999), as medidas implantadas no sistema educacional nos âmbitos federal e estadual, a partir de 1995, foram duramente criticadas pelos que identificavam aí a adequação das políticas educacionais aos preceitos neoliberais que objetivam a redução do papel do Estado, buscando distribuir as responsabilidades sociais, utilizando, para isto:

Os discursos de que a educação vai mal porque se gasta mal seus recursos, estaria, segundo os críticos do governo, servindo para justificar o “enxugamento” e esvaziamento das funções sociais do Estado (OLIVEIRA, 1999, p. 29).

Para os professores de Arte, com a reorganização da rede física e o processo de municipalização, houve uma redução significativa nas aulas de Educação Artística sob a orientação do professor especialista, pois com as mudanças realizadas, os professores polivalentes voltaram a lecionar esta disciplina para os alunos de 1ª a 4ª séries, situação esta que se agrava ainda mais com a reorganização curricular.

Reorganização curricular

Em 15 de janeiro de 1998, a Resolução nº4 dispõe sobre as normas para o funcionamento do Regime de Progressão Continuada na Rede Pública de Ensino paulista em dois ciclos, orientando as unidades escolares a reorganizarem a grade curricular, com a alteração do tempo de duração e a quantidade de aulas das disciplinas no ensino fundamental.

Houve uma diminuição no número de aulas da grade curricular, priorizando a Língua Portuguesa e a Matemática, assim, disciplinas que antes tinham duas aulas semanais para cada série do ensino fundamental – ciclo II (5ª a 8ª séries), Educação Artística e Educação Física, tiveram de dividir as duas disciplinas três aulas por série, cabendo à escola definir a distribuição das aulas na grade curricular.

O que muitas unidades escolares fizeram foi distribuir, de maneira equitativa, as aulas para as duas disciplinas. Educação Artística ficou com seis aulas para serem distribuídas entre as quatro séries, havendo uma redução de duas aulas nesta etapa da escolaridade, uma perda de 25% das aulas para o desenvolvimento do ensino de Arte.

O número de aulas, que já era insuficiente para abordar os conteúdos das linguagens corporal, musical e plástica, foi reduzido, como no caso de outras disciplinas, o que revela o descaso com a formação integral dos educandos. Essas alterações na grade curricular das escolas efetivaram uma valorização extrema das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na formação das novas gerações, com o intuito de formar mão de obra para atender o mercado de trabalho, ações que estavam em consonância com a política neoliberal que permeava as políticas públicas para a educação no Estado de São Paulo nesta época.



Correção do fluxo escolar

As mudanças até aqui destacadas, em grande parte, visavam reorientar os recursos da educação. Porém, algumas outras ações eram necessárias, principalmente para corrigir a distorção entre a idade e a série que, segundo a Secretaria da Educação, atinge aproximadamente 30% dos alunos da Rede Pública de Ensino paulista, situação esta que comprometia a autoestima dos educandos e propiciava um desperdício de recursos públicos. Assim, o governo estadual criou o Projeto de Correção de Fluxo Escolar, com vistas a barrar a reprovação e reorientar a trajetória escolar dos alunos que estavam fora do ano de escolaridade condizente com sua idade, que são: classes de aceleração, recuperação de férias e o regime de progressão continuada.

O Projeto Classes de Aceleração objetivou corrigir a trajetória escolar dos alunos que ultrapassassem em dois anos ou mais da idade prevista para a série, na qual se encontravam matriculados.

Em 1996, algumas escolas participaram de um projeto piloto, que mais tarde foi se ampliando, chegando em 1998 a atingir 4.202 escolas e aproximadamente 210.000 alunos.

As turmas que passaram a compor o projeto tinham condições especiais para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica diferenciada, com salas compostas por 20 a 25 alunos e professores indicados pelos diretores das escolas. Tinham como parâmetro a competência do docente e a predisposição em assumir o desafio de atuar com crianças e jovens considerados como alunos difíceis, que ou apresentavam problemas disciplinares, ou desinteresse pelo estudo e/ou dificuldade de aprendizagem.

Foi produzido um material pedagógico específico para atender ao projeto e uma atenção especial para as disciplinas Educação Artística e Educação Física, que tinham um apoio financeiro para a aquisição de materiais com fins a atender as necessidades de cada escola.

O Projeto Classes de Aceleração visava reorientar a trajetória dos estudantes que estavam em defasagem, mas outras medidas foram tomadas procurando evitar que esta situação se repetisse. Foi nesse contexto que o Projeto “Escola nas Férias: você estuda um mês e ganha um ano” foi anunciado em dezembro de 1996 e realizado no mês de janeiro dos anos subsequentes.

Poderiam participar do projeto os alunos reprovados no final do ano letivo, devendo, no mês de janeiro, assistirem a cinco aulas diárias e participarem das atividades de recuperação propostas.

Esse projeto causou reações dos professores e de suas entidades representativas, sendo que:

Já nos documentos da APEOESP, assim como nos posicionamentos de seus representantes pela imprensa, ficou marcada posição contrária à recuperação de férias. Chegou-se a pedir aos professores que boicotassem o projeto e não se



apresentassem para ministrar as aulas (OLIVEIRA, 1999, p. 45).

A falta de respeito com o processo pedagógico, desconsiderando o trabalho desenvolvido pelos professores durante o ano letivo e o descompromisso com a formação do aluno, foram os aspectos mais criticados pelos professores e pelos sindicatos da classe que, segundo alguns críticos à proposta, a aprovação em massa que o projeto desencadeou estava vinculada, única e especificamente, à contenção de gastos.

A situação se agravou ainda mais, quando, em janeiro de 1998, a Secretaria da Educação ampliou a possibilidade de participação dos alunos na recuperação de férias, não limitando mais o número de componentes curriculares em que o discente tivesse sido reprovado e desconsiderava o número de ausências nas aulas regulares no ano anterior.

O mais controverso e criticado projeto para conter os índices de reprovação e de evasão escolar foi o regime de Progressão Continuada, implantado a partir de 1998.

Para desenvolver o projeto, a Secretaria da Educação organizou o ensino fundamental em dois ciclos de aprendizagem, considerando o ciclo I para os alunos de 1ª a 4ª séries, e o ciclo II, de 5ª a 8ª séries. No Ensino Médio, os alunos faziam estudos paralelos nas disciplinas em que fossem reprovados, acompanhando sua turma em um período de três anos.

Ao defender a não-reprovação em dois ciclos distintos no Ensino Fundamental, o governo paulista considerava que a avaliação e a recuperação da aprendizagem deveriam ser contínuas, cujo objetivo é o sucesso do aluno.

Embora a progressão continuada seja defendida por muitos estudiosos, várias críticas têm sido feitas na experiência implantada na Rede Pública de Ensino paulista. Paro (2003) destaca que uma concepção de desenvolvimento da aprendizagem nessa perspectiva demanda várias outras ações paralelas para que se tenha o resultado esperado.

Nesse sentido, o número excessivo de alunos em sala de aula, as condições salariais e de trabalho em que os professores atuam, a falta de participação dos docentes nas discussões das reformas implantadas são aspectos que, se fossem conduzidos de forma mais adequada, concorreriam para um melhor desenvolvimento de um regime de progressão continuada.

Também é preocupante a resistência que muitos professores têm com relação ao regime de progressão continuada, sendo que muitos docentes consideram que, na realidade, o que o governo paulista implantou foi um regime de promoção automática.

Nesse contexto, também merece destaque a pesquisa realizada por Paro (2001), em uma escola pública paulista, onde constatou, entre outros aspectos, a existência de um apego dos professores à reprovação, mas que este apego está relacionado a determinantes institucionais, ou seja:

[...] a maior ou menor propensão para a resistência à aprovação é sensível à forma mais ou menos adequada das



condições de trabalho na escola e no modo como esta se encontra. Para sintetizar a ação desses determinantes, pode-se considerar três maneiras pelas quais os fatores institucionais atuam na indução dos educadores a resistirem à promoção dos alunos: a pressão das condições materiais escolares adversas à realização de um ensino de qualidade; a prevalência da reprovação como estruturante do ensino; e a ausência de medidas do sistema de ensino tendentes a facilitar a aceitação da aprovação (PARO, 2001, p.98).

Esta discussão está em curso, pois muitos estudiosos (PARO, 2001; NORONHA, 2002; VIÉGAS, 2006) defendem a importância da progressão continuada como forma de propiciar uma educação inclusiva e de qualidade à população, porém destacam que muitos aspectos devem ser revistos para que, efetivamente, esses preceitos sejam alcançados.

Considerações finais

As mudanças de políticas públicas para a educação no Estado de São Paulo afetaram professores que atuam com o ensino de Arte na rede de ensino. Em algumas situações notamos que as alterações efetivadas entre 1981-2000 trouxeram novos preceitos educativos e mudanças nas condições de trabalho na realidade em que atuavam, sendo que em alguns momentos nota-se uma valorização destes profissionais e da potencialidade educativa da arte no desenvolvimento dos educandos.

Porém, constatamos que em grande parte dos projetos desenvolvidos pelos sucessivos governos paulistas, não houve a participação efetiva dos professores nas discussões e na elaboração das propostas que orientaram o ensino de Arte no Estado de São Paulo nos últimos anos. A realidade vivenciada pelos docentes não foi valorizada e os professores de Arte ficaram à margem do processo decisório, apenas cumprindo determinações, que nem sempre se reportavam à realidade da escola pública paulista e às reais necessidades dos educadores e dos alunos.

A intensificação de políticas públicas para a educação, permeadas pelos preceitos neoliberais, intensificou a crise e o fracasso da escola pública paulista, que é decorrente de uma incapacidade administrativa e financeira do Estado para gerir o bem comum, com ações que foram, de forma gradativa, provocando uma queda na qualidade do ensino e nas condições de trabalho dos professores de Arte.

Referências

BIOTO, Patrícia A. **Aspectos econômicos e políticos da municipalização do ensino: o caso de São Paulo nos anos 80 e 90.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.



DIAS-DA-SILVA, Maria G. F.; LOURENCETTI, Gisela do C. A voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SAMPAIO, Maria das M. F. (org). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

DURAN, Marília C. G. A organização do ciclo básico e a concepção de alfabetização. In: PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. **Ciclo básico em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 2003.

NORONHA, Maria I. A. Progressão continuada ou “promoção automática”? In: Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. **Anais do Fórum de Debates**, Secretaria da Educação de São Paulo. São Paulo, 2002. p. 93-100.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza**. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PARO, Vitor H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2003.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística**. São Paulo: SE/CENP, 1986.

SÃO PAULO (Estado). **Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1991.

SÃO PAULO (Estado). **Orientações para o processo de implantação do Projeto Escola Padrão**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1992.

SÃO PAULO (Estado). **A escola que faz a diferença**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1997.

VIÉGAS, Lygia de S. Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Enviado em: 25/02/2012 Aceito em: 27/02/2013
