



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Por:

Luísa Figueiredo do Amaral e Silva

RIO DE JANEIRO

2013

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Janaína Spedcht da Silva Menezes

RIO DE JANEIRO

2013

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Janaína Spedcht da Silva Menezes – UNIRIO

Orientadora

Prof^ª. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO

Prof^ª. Dra. Ana Maria Cavaliere – UFRJ

2013

DEDICATÓRIA

Em memória a minha querida avó,
Dejanira Batista de Figueiredo,
que tanto me ensinou e que, durante a conclusão desta dissertação,
foi passear nos campos verdejantes.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento especial, pois, para que esta pesquisa fosse possível, muitas pessoas estiveram envolvidas.

Então agradeço primeiro à minha família, que ao longo destes 31 anos sempre estiveram ao meu lado, dividindo comigo os diferentes momentos da vida. Agradeço a minha mãe, Cleide, educadora com a força e a beleza de, parafraseando Rubens Alves, um Jequitibá. Agradeço ao meu pai, Amaral, músico que me permitiu crescer em meio às rodas de violão. A educação da minha mãe e a arte do meu pai foram essenciais para a minha formação e estão refletidas nesta pesquisa. Agradeço à minha irmã, Cecília, companheira de vida, obrigada pela escuta paciente e pelos conselhos de quem me conhece tão bem. Agradeço ao meu marido, Leonardo, que embarcou neste mestrado junto comigo e que mesmo a distância não deixou o nosso amor esfriar. Obrigada pela paciência, compreensão e toda força e carinho! Agradeço ao meu tio que sempre me incentivou em meus projetos e agradeço ainda à minha família de coração, que são as minhas amigas amadas: Priscila, Lola, Carol, Maria, Marina, Mariana, Mariana B., Camila, Flavia. Muito obrigada por entenderem a minha ausência nesses dois anos e me apoiarem nesta jornada.

Agradeço às novas amigas que fiz durante o mestrado, Érika e Alessandra, que juntas formaram comigo um verdadeiro time de “congressetes”.

Agradeço à Ana, que para mim é mais guru do que psicóloga, e que nestes anos sabiamente me aconselhou me ajudando a passar pelas tempestades fortalecida.

Agradeço a minha orientadora Janaína Menezes que abraçou o meu projeto e que confiou em mim quando propus uma investigação grande para um tempo curto. Obrigada por ter dividido comigo sua sabedoria, que tanto enriqueceu este processo. Agradeço ainda a oportunidade dada por meio da bolsa Reuni. Obrigada pelas experiências que você me proporcionou nestes dois anos como bolsista, elas certamente acrescentaram na minha vida pessoal e profissional.

Agradeço à Ligia C. C. Coelho que desde a graduação sempre me incentivou a continuar a vida acadêmica e que, sempre presente, é para mim um exemplo a ser seguido.

Agradeço também à toda a equipe do Neephi sempre receptiva e acolhedora, além de ter contribuído para esta pesquisa com os nossos calorosos debates em torno da educação integral. Nossos encontros foram fundamentais para o amadurecimento do meu pensamento crítico.

Agradeço por fim aos professores e funcionários da Unirio. Especialmente aos professores(as) do PPGEduc: Luiz Carlos Gil Esteves, Diógenes Pinheiro, Claudia Fernandes, Eliane Ribeiro, Fernanda Nunes, Guaracira Gouvêa e Ângela Martins, que sempre me mostraram envolvimento e comprometimento com o ensino. E aos funcionários Ricardo e Rafael da secretaria do PPGEduc, sempre competentes e simpáticos e à Alessandra e à Bárbara da PROPG que sempre estiveram disponíveis para tirar minhas dúvidas e que tanto fizeram para manter as bolsas Reuni na Unirio.

Em último, porém igualmente importante, agradeço a Deus por tudo o que me deu e pelo anjo da guarda poderoso que me destinou nesta vida.

Agradeço a vida que me tem dado tanto...

COMIDA

(Titãs)

A gente não quer só comida
A gente quer comida diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte
A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer
A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro
E felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro
E não pela metade
Diversão e arte
Para qualquer parte
Diversão, balé
Como a vida quer

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar quais relações podem ser percebidas entre a educação integral e a arte/educação, tendo seu campo de investigação circunscrito ao Programa Mais Educação (PME) – instituído por meio da Portaria Interministerial n. 17 de 2007 – e seu macrocampo *Cultura e Artes*. Com o objetivo de entender como estas áreas são propostas neste Programa, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental a fim de conhecer: (1) as concepções de educação integral associadas à leitura dos textos e documentos relativos ao Programa Mais Educação e (2) as concepções de arte/educação inferidas dos textos e documentos deste Programa, especialmente os relacionados ao macrocampo *Cultura e Artes*. Esta investigação permitiu entender que, neste Programa, tanto a educação integral quanto a arte/educação aparecem influenciadas por suas abordagens históricas e contemporâneas. Destarte, enquanto a primeira mostrou-se influenciada por sua abordagem histórica, (representada nas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro) e por sua abordagem contemporânea, (presente nas ideias de *cidade educadora* e *proteção integral*), a segunda apareceu influenciada pela tendência modernista, (representada, por exemplo, pela concepção de arte enquanto expressão), e pela tendência contemporânea (em especial pela proposta triangular de Ana Mae Barbosa e a valorização da cultura local). De posse destes referenciais, esta investigação avançou na compreensão sobre quais concepções de educação integral e de arte/educação podem ser observadas na execução do PME e como que elas se relacionam na prática, revelando os desafios e possibilidades presentes nesta experiência. Assim, a pesquisa de campo foi realizada – por meio de observações e entrevistas – em uma escola pública do município de Niterói, que oferece o Programa desde o seu início e que é considerada pela secretaria de educação como uma referência no trabalho com a arte. A análise de conteúdo desenvolvida a partir dos dados obtidos em campo, e refletida à luz da pesquisa teórica, revelou que nesta escola a educação integral esteve associada às ideias de *proteção social*, *desenvolvimento do aluno* e *ampliação da jornada escolar*, e a arte/educação relacionada às ideias de *desenvolvimento do aluno*, *oferta de atividades lúdicas* e *ensino de artes*. As relações estabelecidas entre as concepções, observadas em campo, indicaram que o formato do PME, no que tange ao aumento do tempo escolar por meio de parcerias (para a ampliação dos espaços) e do trabalho voluntário (para ampliação da equipe), foi percebido como um fator determinante para a forma como a educação integral e a

arte/educação se apresentaram na prática. Por fim, as relações estabelecidas revelaram que as possibilidades atribuídas ao Programa estiveram associadas às oportunidades educativas até então ausentes na escola, e que os maiores desafios enfrentados encontraram-se associados ao uso do trabalho voluntário e à ampliação dos espaços necessários à oferta do tempo integral.

Palavras-chave: Arte/educação, Educação integral; Município de Niterói, Políticas Educacionais, Programa Mais Educação.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate which relationships can be perceived between the integral education and art education on the Brazilian education program “*Programa Mais Educação - PME*”, established by federal legislation (*Portaria Interministerial n.17/2007*), and its particular subarea “Culture and Arts”. The main goal was understanding how these areas are proposed in this Program, an achievement made possible by a extensive bibliographical and documental research conducted to investigate the following aspects: (1) the concepts of integral education associated with the reading of texts and documents relating to PME and (2) the conceptions of art education extracted from texts and documents of this program, especially those related to the subarea "Culture and Arts". This research allowed us to understand that the guidelines of integral education and art education seemed to be influenced by some specific historical and contemporary conceptions. Thus, while the first was influenced by its historical approach (represented by the ideas of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro) and its contemporary approach, (the ideas of the "Educating Cities" and integrated social protection), the second appeared to be influenced by modernist's tendency (represented, for example, by the conception of art as a form of expression), and the contemporary tendency (especially appreciation of local culture, the ideas of Ana Mae Barbosa and her Triangular Methodology of Art Teaching). Using these benchmarks, the research has advanced to understand which concepts of integral education and art education can be observed in the program's activities and how they relate in practice, disclosing the challenges and opportunities of this experience. So the field research was conducted through interviews and direct observations on a public school in the city of Niterói, at Rio de Janeiro state, which offers the program since the beginning and is considered by the local administration as a reference about the arts education. The content's analysis based on field's data and theoretical research revealed that school's integral education was associated with ideas of social protection, student development and expansion of the school day, and art education related to the ideas of student development, recreational activities and arts education. The relationship between the conceptions observed in the field indicated that the format of PME regarding the increase of school time through partnerships (to expand the availability of learning spaces) and voluntary work (to reinforce human resources) was perceived as a determining factor about how the integral education and art education are performed in

practice. Finally, the established relationships disclosed that (1) the possibilities allocated to the program were related to educational opportunities hitherto absent in school and (2) the biggest challenges were found associated with the use of these two key strategies (partnership and volunteer work) to achieve the required conditions to provide a full time education.

keywords: Art education, Integral Education; Niterói, Educational Policies, *Programa Mais Educação*.

LISTA DE QUADROS E FOTOS

	Pg.
Quadro 01. Quantitativo de pessoal por CIEP – Ciclo básico	36
Quadro 02. Documentos Analisados	83
Quadro 03. Quantitativo Anual de Escolas integrantes do Programa Mais Educação no Brasil no período de 2008 a 2011	93
Quadro 04. Orientações para a pesquisa em arte e a importância da formação em arte	101
Quadro 05. Atividades propostas no PME para a linguagem visual	102
Quadro 06. Propostas do PME para a linguagem visual	102
Quadro 07. Atividades propostas no PME para a linguagem corporal	103
Quadro 08. Propostas do PME para a linguagem corporal	103
Quadro 09. Atividades propostas no PME para a linguagem dramática	103
Quadro 10. Propostas do PME para a linguagem dramática	104
Quadro 11. Atividades propostas no PME para linguagem musical	104
Quadro 12. Propostas do PME para a linguagem musical	104
Quadro 13. Indicações do Programa Mais Educação para as atividades associadas à linguagem musical	105
Quadro 14. Indicadores Socioeconômicos do Município de Niterói em 2010	111
Quadro 15. IDEB da rede municipal de Niterói, da rede pública do estado do Rio de Janeiro, da rede pública do Brasil e a média projetada para a rede pública de 2007 a 2011 para o 5º ano do Ensino Fundamental	112
Quadro 16. IDEB da rede municipal de Niterói, da rede pública do estado do Rio de Janeiro, da rede pública do Brasil e a média projetada para a rede pública de 2007 a 2011 para o 9º ano do Ensino Fundamental	112
Quadro 17. Programação Semanal de Atividades do PME na Escola Municipal Alberto Francisco Torres	114
Quadro 18. Sujeitos pesquisados nesta dissertação	116
Quadro 19. Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Proteção Social”	118
Quadro 20. Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres - Unidades de contexto associadas à subcategoria “Desenvolvimento do aluno”	124
Quadro 21. Dimensões abordadas na subcategoria “Desenvolvimento do aluno”	127
Quadro 22. Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Ampliação da jornada escolar”	131
Quadro 23. Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres – Unidades de contexto relacionadas à subcategoria “Desenvolvimento do aluno”	139
Quadro 24. Características atribuídas ao desenvolvimento proporcionado pela arte/educação	140
Quadro 25. Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Oferta de atividades lúdicas”	147
Quadro 26. Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Ensino de arte”	151
Quadro 27. Subcategorias que caracterizaram as concepções de educação integral e de arte/educação encontradas na escola municipal Alberto Torres	157
Quadro 28. Primeira relação estabelecida para análise	158
Quadro 29. Segunda relação estabelecida para análise	162
Quadro 30. Terceira relação estabelecida para análise	165
Foto 1. A Escola Alberto Torres e o PME: espaços utilizados, oficinas e apresentações	113

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLAS	DESCRIÇÃO
AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF/88	Constituição Federal de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CPP	Coordenador Político Pedagógico
DATASUS	Departamento de Informática do SUS
DBAE	Discipline Based Art Education
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FME	Fundação Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEA	Movimento Escolinhas de Artes
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs - Arte	Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	pg 15
I. Apresentando a temática	15
II. Estrutura da pesquisa: suas estratégias metodológicas, categorias de análise e fundamentação teórica	21
1. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS EM MOVIMENTO	26
1.1. Abordagem histórica: as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a escola pública de educação integral em tempo integral	29
1.2. Abordagem contemporânea de educação integral em tempo integral	43
2. ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM PASSEIO POR SUAS CONCEPÇÕES	60
2.1. Tendências, fundamentos e ordenamento legal para a arte/educação no Brasil	62
2.2. Arte/educação contemporânea: Proposta Triangular e a valorização da cultura local	75
3. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E PARA A ARTE/EDUCAÇÃO	83
3.1. Programa Mais Educação: ordenamento legal, princípios e diretrizes	84
3.2. O Macrocampo Cultura e Artes: propostas e concepções para a arte/educação no Programa Mais Educação	96
4. A ESCOLA ALBERTO TORRES: EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	109
4.1. Apresentando o campo pesquisado	110
4.1.1. O município de Niterói	110
4.1.2. O Programa Mais Educação no município de Niterói	113
4.1.3. A escola municipal Alberto Torres e o PME	113
4.2. Escola Municipal Alberto Torres: Concepções de educação integral e de arte/educação	116
4.2.1. Concepções de Educação integral	117
4.2.2. Concepções de arte/educação	137
4.3. Concepções de educação integral e arte/educação: relações, possibilidades e desafios	155
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
6. REFERÊNCIAS	177
7. ANEXOS	184

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

I. Apresentando a temática

Ao longo da graduação em Pedagogia, tive oportunidade de atuar como bolsista em diferentes pesquisas – *Escolas de Paz* e *Escolas Inovadoras*, desenvolvidas por meio de um convênio Unirio/Unesco e *Análise situacional das escolas públicas de horário integral*, coordenada pelo Neephi – Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral.

Essas experiências enriqueceram minha formação e contribuíram para um melhor entendimento sobre a relação entre teoria e prática educativa. A partir da pesquisa no Neephi, aproximei-me do tema da minha monografia, intitulada “Educação Integral: da teoria à prática”. Na ocasião, travei contato com diferentes concepções de educação integral, inseridas num campo repleto de possibilidades e com perspectivas educacionais atraentes.

Após a conclusão da monografia, decidi pelo trabalho como professora, buscando vivência na educação integral pela experimentação de suas diferentes possibilidades e desafios em sala de aula. Nas escolas em que trabalhei e naquelas que conheci em pesquisas, procurei identificar padrões recorrentes e diferenças entre os projetos pedagógicos. Esta observação revelou o que todas tinham em comum: o trabalho com diferentes linguagens artísticas – música, teatro, artes plásticas – e diversificadas manifestações culturais. Apontou ainda que este trabalho permeava um amplo espectro de atividades, não se restringindo, portanto, às atividades tipificadas como artístico-culturais.

Observei também, que muitos professores, quando querem trabalhar com um conteúdo de maneira dinâmica e criativa, utilizam a arte e da cultura. Da mesma maneira, as escolas, quando querem desenvolver no aluno outros aspectos além do cognitivo – como o lado social ou o emocional – utilizam projetos ligados às artes. Sem contar as tradicionais apresentações de final de ano, que costumam mobilizar grande parte da comunidade escolar.

O pensar nessas questões, liberto de uma leitura superficial da prática docente, exigiu um olhar atento, capaz de permitir a formulação de questões mais relevantes e úteis ao esclarecimento do tema, tais como: de que maneira distinguir minhas atividades ligadas às artes das aulas de Arte ministradas uma vez por semana? Como ensinar meus alunos sobre Arte, se não era formada nessa área, mas ela estava presente no meu planejamento? Como valorizar a arte produzida pelos alunos, sem deixar de apontar os aspectos em que poderiam melhorar? Como avaliar a contribuição da arte e da cultura para as suas formações, se essas áreas muitas vezes eram trabalhadas com objetivos distintos?

Conversando com outros professores, por exemplo, também pude perceber concepções distintas sobre a presença da arte e da cultura na educação. Observando suas práticas, pude igualmente constatar intencionalidades distintas, o que me motivou a estudá-las, para melhor entender suas relações com a educação.

Nessa busca, inscrevi-me, em 2008, na pós-graduação¹ lato sensu, intitulada *Arte e Cultura*, durante a qual estabeleci contato com um rico referencial teórico nas áreas de História da Arte, Linguagens Artísticas e Produção Cultural. O curso reforçou a minha percepção de que *arte e cultura* são áreas de estudo complexas e exigem embasamento adensado, capaz de permitir o entendimento dos seus contextos de uso e produção.

No que tange à minha área de atuação, nessa pós-graduação travei contato com o trabalho de importantes autores, como Herbert Read (1982) e Viktor Lowenfeld (1977), que ampliaram a minha compreensão sobre a relação entre arte e educação e o ensino de Arte.

Contudo, mesmo contribuindo para a elucidação de várias questões importantes, o curso suscitou outra: diante das variadas possibilidades para definir arte e cultura e suas diferentes manifestações ao longo do tempo, como relacionar essas áreas ao contexto educacional brasileiro?

Em busca de respostas, ampliei meus estudos na área, abarcando o ensino de Arte no Brasil. Entre os achados de pesquisa, detive-me especialmente no trabalho da pesquisadora Ana Mae Barbosa, e sua concepção de arte/educação constituiu-se em poderoso referencial:

Arte/Educação é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação de públicos (criança, comunidades, terceira idade etc.) com a arte. Ensino de arte tem compromisso com continuidade e currículo,

¹ Oferecida pela Universidade Candido Mendes (RJ).

quer seja educação formal ou informal. Arte Educação foi o termo usado por meus mestres. Eu acrescentei o hífen, Arte-Educação, no momento em que arte era recusada pelos educadores, nos anos de sua introdução obrigatória no currículo escolar, em torno de 1973-1974, para dar ideia de diálogo e mútuo pertencimento entre as duas áreas. Na época, meus mestres gostaram da ideia. Recentemente, em 2000, um linguista nos aconselhou a usar a barra, pois este sinal, sim, é que significa mútuo pertencimento. Tanto é assim que a barra é muito usada em endereços de sites, quando um assunto específico está dentro de outro mais amplo. Mas Arte/Educação e ensino de arte são faces diferentes de uma mesma moeda, a moeda concreta da intimidade com a arte (BARBOSA, 2009, p.01).

Assim, quando pensamos em arte/educação, podemos falar na arte sendo abordada enquanto conteúdo curricular ou como instrumento pedagógico, que permite ao educador trabalhar com outros conteúdos. Ou ainda, na formação de artistas e do público que possa apreciar as expressões artísticas. De posse dessas ideias, pude compreender melhor a abrangência da relação entre arte e educação.

Porém, o tema da educação integral continuava a atrair-me. Conforme lia sobre a arte/educação no Brasil, percebia que havia uma conexão entre esta área e as propostas de educação integral que conhecia. Comecei assim a refletir sobre um problema ainda mais específico: haveria uma relação entre arte/educação e educação integral? Em caso afirmativo, quais seriam as relações entre estes temas no Brasil e quais aproximações e afastamentos poderiam ser identificados?

Partindo do princípio de que a educação integral é aquela que se preocupa em desenvolver o ser humano em sua plenitude, considerando suas diferentes dimensões, faz-se necessário refletir sobre quais conhecimentos/saberes são relevantes para esse desenvolvimento, em situação de uma educação formal (TEIXEIRA E PIMENTEL, 2012), e de que maneira iremos ensiná-los. A citação de Duarte-Jr. traz aqui uma pista:

Porque a simples transmissão de conceitos verbais que não se ligam de forma alguma aos sentimentos dos indivíduos, não é garantia de que um processo de real aprendizagem ocorra. (...) Permitir (através da arte) uma maior vivência dos sentimentos é, dessa forma, abranger o processo da aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer a escola tradicional (2008, p. 69/70).

Nessa perspectiva, a arte pode surgir como uma área constituinte na educação integral, responsável, entre outras possibilidades, por enriquecer a aprendizagem, ao associá-la a elementos estéticos e afetivos. A educação integral, ao considerar a

pluralidade do ser humano, abarca necessariamente a sua dimensão afetiva, e a arte pode incluir-se aí para desenvolvê-la, tanto como um meio quanto com finalidades próprias.

A arte/educação é também constantemente associada ao desenvolvimento integral do aluno, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da percepção estética, além das diferentes linguagens que a podem compor: teatro, música e artes plásticas.

Observando algumas experiências referente a efetivação da educação integral em tempo integral encontradas no Brasil, percebi que de acordo com suas concepções e práticas, diferentes possibilidades podem ser destacadas para essa relação (ROSA, 2009). Surgem assim muitos caminhos e/ou experiências para analisar as relações entre arte/educação e educação integral.

Após meu ingresso no mestrado em educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), encontrei no campo das políticas públicas o terceiro e último elemento necessário ao aprofundamento das minhas reflexões. Considerando a preponderância do setor público como ator na educação básica e o alcance e capilaridade das suas ações nesse campo, percebi que os produtos da pesquisa sobre arte/educação e educação integral seriam mais bem aproveitados se pudessem, mesmo de forma subsidiária, contribuir para a melhor compreensão destes temas no âmbito da educação pública. Deste modo, o inventário de questões fundamentais passou a incorporar as seguintes perguntas: quais políticas, no Brasil, estão direcionadas para a educação integral em tempo integral nos dias atuais e como a arte/educação é por elas contemplada? Quais são as concepções encontradas nessas políticas e como elas se evidenciam em seus documentos? Como contemplam a área da arte/educação?

Estudando as ações e programas do Ministério da Educação direcionados à implantação da educação integral em tempo integral, encontrei o Programa Mais Educação² (PME). Uma pesquisa atenta sobre esta iniciativa pública revelou que o PME é responsável, desde seu início, por um aumento significativo no número de escolas de tempo integral no país. Conforme o disposto na Portaria Interministerial n. 17/2007, que institui o PME, a área de arte/educação é julgada relevante, tal como nos aponta o inciso V do seu artigo 2º, que relaciona uma de suas finalidades:

² A partir deste momento, tendo como objetivo facilitar a leitura desta pesquisa, faremos uso da abreviação do Programa Mais Educação, utilizando para tal a sigla PME

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares.

Para contribuir para esse fim, o PME prevê em seus documentos um campo específico de atividades, intitulado macrocampo Cultura e Arte, que engloba diferentes oficinas, como artesanato, escultura, teatro e banda. Essas oficinas, por sua vez, recebem alguns incentivos para sua realização (verba de manutenção e kits de materiais especiais, como os da banda) e são oferecidas por monitores voluntários no contraturno escolar.

Nesse sentido, a análise do PME foi se constituindo, dentro desta investigação, em uma possibilidade para observar novos contornos para a relação entre arte/educação e educação integral. Por destinar-se à escola pública e contar com recursos específicos, este Programa abrange uma parcela considerável de alunos em tempo integral, que em tese permite inferir que – uma vez que existe um macrocampo para trabalhar com a arte e a cultura – aumentou o tempo que os alunos participantes deste Programa estão em contato com a arte/educação dentro do horário escolar.

No entanto, pensar neste aumento levou-me a indagar como vem ocorrendo o trabalho com as artes, oferecido por meio do macrocampo Cultura e Artes. As condições em que as oficinas são oferecidas e as concepções e práticas que as estão balizando podem constituir-se em importantes questionamentos para refletir como a arte/educação vem sendo abordada dentro de um Programa que tem por base a educação em tempo integral.

Com isto, cresceu o interesse em estudar a arte/educação e a educação integral, oferecida por meio do PME, constituindo-se em uma proposta de investigação, que pretende possibilitar um olhar mais qualificado para este Programa e seus incentivos e desafios para o macrocampo acima citado.

Assim, esta pesquisa se justifica tanto pela abrangência do PME no território nacional, quanto pela necessidade de refletir sobre os alicerces que estão sendo construídos para a ampliação da escola pública de educação integral em tempo integral e para a arte/educação. Essa análise também pode contribuir para revelar os contextos sócio-históricos de ambas as áreas e como estes afetam suas relações quando as pensamos no referido Programa.

Tendo em vista os argumentos expostos, esta pesquisa apresenta como **temas centrais** a educação integral em tempo integral e a arte/educação no Programa Mais Educação e, como **objeto de estudo**, as concepções de educação integral e de arte/educação presentes no âmbito do PME.

O **problema** desta pesquisa encontrou-se circunscrito à relação entre as concepções de educação integral em tempo integral e de arte/educação presentes no PME e como estas podem materializar algumas possibilidades e desafios na execução do referido Programa. Para realizar esta investigação, foram eleitas como eixos norteadores as seguintes **questões**:

(1) Qual é o panorama encontrado quando pensamos no avanço histórico da educação integral em tempo integral no Brasil, especialmente com relação às suas concepções e ao seu ordenamento legal? (2) Qual é o panorama que se faz associar ao avanço histórico da arte/educação no Brasil, especialmente com relação às suas concepções e ao seu ordenamento legal? (3) Quais são os princípios e diretrizes encontrados nos documentos e textos do PME para a educação integral em tempo integral e para a arte/educação? (4) Quais concepções estão associadas a estas áreas quando observamos a prática de uma escola que tenha aderido ao PME? (5) Como estas concepções de educação integral e de arte/educação podem relacionar-se na prática e quais possibilidades e desafios podem ser identificados?

Partindo destas questões, o **objetivo geral** desta pesquisa consistiu em analisar as concepções de educação integral em tempo integral e arte/educação presentes no PME, e como estas se relacionam, aproximando-se ou se afastando, na prática de uma escola que tenha aderido ao “Mais Educação”.

Para ajudar na construção do objetivo geral, esta dissertação teve como **objetivos específicos**: (a) realizar um estudo sobre a educação integral em tempo integral no Brasil, considerando suas concepções e seu ordenamento legal; (b) realizar um estudo sobre a arte/educação no Brasil, considerando suas concepções e seu ordenamento legal; (c) apresentar o PME, sua base legal, princípios e diretrizes; (d) apresentar os textos que versam sobre o macrocampo Cultura e Artes e buscar identificar as concepções de arte/educação que podem ser inferidas; (e) analisar, na escola Municipal Alberto Torres (Niterói/RJ), quais são as relações entre as concepções de arte/educação e de educação integral em tempo integral que se apresentam no âmbito do Programa Mais Educação; (f) identificar nesta escola quais são as possibilidades e desafios na execução do PME que emergem dessas relações.

II. Estrutura da pesquisa: estratégias metodológicas, categorias de análise e fundamentação teórica

Esta dissertação foi organizada fundamentalmente em duas partes. A primeira, composta pelos capítulos teóricos, foi construída a partir de pesquisas bibliográfica e documental. Nesta parte, o estudo buscou compreender quais são as concepções de educação integral e de arte/educação presentes no Programa Mais Educação, por meio de um estudo que abarcou seus documentos e a análise destes temas no Brasil. A investigação acerca destas concepções surgiu da necessidade de buscar apreender quais são as ideias, pensamentos e experiências que estão presentes na fundamentação do Programa Mais Educação.

Embora no decorrer do texto as concepções levantadas possam receber diferentes nomes – como *tendências* e *movimentos* – vale destacar que foram realizadas referências a estas enquanto características fundamentais à construção e à compreensão dos temas do estudo em seu contexto histórico. A arte/educação e educação integral em tempo integral estão circunscritos ao âmbito nacional, por tratar-se de um Programa Federal, criado e instalado em nosso território. Foram priorizados, dessa forma, autores e pesquisadores nacionais, que vêm se debruçando sobre estes temas.

A segunda parte procurou apresentar um contraponto com a prática, por meio da análise dos dados revelados pela pesquisa de campo. Utilizando como método o “estudo de caso”, foi escolhida uma escola dentro do município de Niterói, que aderiu ao Programa Mais Educação no início de sua criação nesta cidade, e que é reconhecida pela coordenadora do Programa em Niterói por desenvolver um trabalho sólido com o macrocampo “Cultura e Artes”.

A escolha desta localidade se faz associar ao fato de Niterói (região metropolitana do Rio de Janeiro) apresentar características típicas de municípios que passaram por processos de crescimento desordenado, contribuindo para que, invariavelmente, enfrentem os mesmos problemas que afetam estas cidades, como o aumento da favelização e da violência. Da mesma forma, suas escolas públicas enfrentam desafios semelhantes aos de tantas outras: o atendimento a um público que pertence, em sua maioria, às classes populares; falta de espaços escolares; necessidade de funcionamento em três turnos para suprir a demanda da população, entre outros. Por isso, acredita-se que este município possa representar um caso de operacionalização do PME. Outro fator relevante foi a rede municipal de educação ter aderido ao PME em

2008, primeiro ano de implementação do Programa no país – o que em tese significa que esse município tem experiência na execução do PME.

De acordo com dados oficiais da Fundação Municipal de Educação, a rede, em 2012, contava com 47 escolas de Ensino Fundamental, as quais atendiam a um total de 18.795 alunos matriculados neste nível de ensino, sendo que o Programa Mais Educação, implantado em 20 escolas, atendeu a 2.320 alunos matriculados em tempo integral. Mais especificamente, o PME, em 2012, foi implantado em 43% das escolas de ensino fundamental da rede municipal de Niterói, e atendeu a 12% de seus alunos, percentual este considerado significativo para esta pesquisa, haja vista o curto período de vigência do Programa, bem como o fato de o mesmo, vir sendo destinado prioritariamente a alunos em situação de vulnerabilidade social e/ou educacional.

Vale destacar que a escola selecionada – Escola Municipal Alberto Torres – trabalha desde o início do Programa com as mesmas oficinas e os mesmos monitores (com exceção de um, que foi morar em outra cidade), além de ter o costume de apresentar os trabalhos realizados nas oficinas em algumas comemorações de datas oficiais, como o desfile da Banda que ocorre na parada do dia sete de setembro.

A importância da presença do macrocampo pesquisado na E. M. Alberto Torres pode ser observada ainda na escolha das atividades dessa escola: Matemática, Letramento, Informática, Grafite, Banda e Dança. Assim, metade das atividades oferecidas no contraturno é relacionada a estas áreas, considerando ainda que o macrocampo de acompanhamento pedagógico é obrigatório.

Por fim, outro fator importante é que estas oficinas contemplam três das quatro linguagens citadas no Caderno Pedagógico do macrocampo Cultura e Artes (BRASIL, s/d) – quais sejam: visual, musical e corporal.

Para verificar essa(s) relação(ões) e a maneira pela qual aparecem na efetivação do PME, tendo em vista este estudo de caso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que buscaram contribuir na construção do objetivo desta pesquisa, sem, contudo, limitar qualquer informação adicional que pudesse advir destas entrevistas.

Neste sentido, foram entrevistadas (1) a coordenadora do PME do município de Niterói; (2) a professora comunitária que coordena o PME na E.M. Alberto Torres e (3) os monitores que lá atuam no desenvolvimento do macrocampo Cultura e Artes, perfazendo um total de cinco entrevistas, que foram gravadas e transcritas na íntegra. Os roteiros dessas entrevistas encontram-se nos anexos da dissertação

A priori os entrevistados, uma vez que estavam envolvidos diretamente com a execução do Programa, forneceram a esta investigação, por meio do relato de suas experiências e percepções, dados específicos sobre o seu funcionamento. Além de compartilhar suas percepções e análises sobre a relação entre a educação integral e a arte/educação oferecidas a partir do PME, especialmente no que diz respeito às suas concepções, possibilidades e desafios.

Além das entrevistas, este estudo abarcou também observações do tipo “participante”, que na definição de Schwartz & Schwartz representa:

(...) um processo pelo qual mantem-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto em observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por esse contexto. (1995, p. 355).

Assim, a partir da observação participante, esta pesquisa pretendeu coletar informações que, às vezes, não são obtidas em entrevistas, pois fazem parte dos códigos sociais daquele local, e que podem ajudar a revelar os desafios e tensões vividos por seus atores sociais. A observação participante, dentro dessa perspectiva, também permitiu ao pesquisador conviver com seu objeto de estudo, favorecendo o domínio dos seus códigos.

Tendo em vista os critérios para o “caso” selecionado, esta pesquisa avançou na construção do objetivo geral adotando como caminho metodológico a Análise de Conteúdo pesquisada e sistematizada por Bardin (1998). Essa escolha foi tomada uma vez que permite encarar o texto como um meio de expressão dos sujeitos, favorecendo ao pesquisador categorizar as unidades de texto – sejam palavras ou frases – que se repetem, buscando assim compreender as expressões que as representam.

Para o tratamento e a análise dos dados desta pesquisa foram adotados os procedimentos da análise temática. Minayo (2000, 2010) esclarece que esta direciona-se à contagem da frequência das unidades de significação, como definidoras do caráter do discurso. A presença de determinados temas pode assim denotar os valores de referência e os modelos de comportamento presentes nesse discurso

Desta forma, seguindo as indicações da autora, esta análise foi operacionalizada a partir de quatro etapas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos resultados, a partir da inferência.

A organização dos capítulos do presente trabalho obedeceu ao seguinte critério: No **capítulo 1**, foram pesquisadas quais são as referências teóricas/conceituais contempladas nos textos e documentos oficiais do PME, com destaque para Teixeira (1959, 2007), Ribeiro (1986, 1995, 2009), Gadotti (2004) e Guará (2006, 2009). Nesse momento buscou-se compreender quais são as ideias que estão influenciando as concepções que se apresentam no PME.

O **capítulo 2** apresentou a relação entre arte e educação, analisada sob o prisma da arte/educação, tendo em vista suas tendências, fundamentos e ordenamento legal no Brasil. Para tal, a análise realizada contou com as contribuições teóricas de Barbosa (1975, 1998, 2002, 2003, 2008a e 2008b), Bastos (2008), Duarte-Jr. (2011), Figueiredo (2010), e Silva e Araújo (2007 e 2008).

No **capítulo 3**, foi analisado o Programa Mais Educação e o Macrocampo Cultura e Artes. Tendo como aporte a leitura de seus documentos legais e de referência, esta dissertação buscou nesse momento situar alguns princípios adotados por estes, que se apresentaram importantes na constituição do PME. Os documentos destacados para essa análise foram: Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/1996); Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.179/2001); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n. 11.494/2007); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Decreto n. 6.094/2007. Além destes, foram analisados ainda documentos legais e operacionais que tratam diretamente do PME, como a Portaria Interministerial n. 17/2007, o Decreto n. 7.083 e o manual do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/ 2011).

A proposta para a arte/educação do Programa Mais Educação, o Macrocampo Cultura e Arte, foi apresentada tendo por base o estudo do Caderno Pedagógico Cultura e Arte (2009) e do PDDE/Integral (2011), uma vez que estes eram os documentos disponibilizados pelo MEC como referência para a elaboração deste macrocampo na época de elaboração desta pesquisa. Ao final deste capítulo, buscou-se evidenciar qual(is) foi(são) a(s) concepção(ões) de arte/educação que emergiu(m) destas leituras.

No **capítulo 4**, foram analisadas as subcategorias que caracterizaram como os sujeitos pesquisados compreendiam a educação integral e a arte/educação e quais relações puderam ser encontradas entre estas concepções, no âmbito do PME, a partir da observação *in loco* das atividades do Macrocampo Cultura e Artes na escola selecionada.

Nas considerações finais, a dissertação procurou refletir como a elucidação das relações entre arte/educação e educação integral pode contribuir para a compreensão do Programa Mais Educação em si, e quais são os desafios e possibilidades presentes na sua execução.

A seguir, daremos início a esta investigação buscando compreender quais são as concepções de educação integral presentes no Programa pesquisado. Para tal, as leituras da *Série Mais Educação* – especialmente os textos “Texto Referência para o Debate Nacional” (BRASIL, 2009) e “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada” (BRASIL, 2011) – forneceram importantes pistas sobre ideias e experiências que são basilares do PME neste sentido.

Tendo em vista a construção de um estudo mais aprofundado, optamos por selecionar algumas ideias recorrentes nestes textos e que fortalecem a compreensão das concepções presentes no “Mais Educação”. Assim, o próximo capítulo apresenta as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a construção de uma abordagem histórica para a educação integral – educadores citados nos textos do PME como referências para a educação integral em tempo integral – bem como a contribuição das ideias referentes às *idades educadoras* e à *proteção integral*, abordadas nos textos oficiais do PME, e contribuem para a compreensão da construção de uma abordagem contemporânea de educação integral.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS EM MOVIMENTO

A evidência da educação integral no cenário contemporâneo pode ser observada com um breve olhar ao redor. Desde propagandas no metrô do Rio de Janeiro – divulgadas pelo Instituto Itaú Cultural, em 2011 – passando por programas de televisão dedicados ao tema (como “Caminhos da Escola”, exibido pelo canal Futura) e chegando à proposição de um Programa Federal, que fomenta à implementação da educação integral em tempo integral – o PME – notamos que o tema vem ganhando progressivo espaço nos debates educacionais.

No entanto, a proposta de educação integral em tempo integral para as escolas públicas não data de hoje. Muitos caminhos e experiências já foram percorridos, contribuindo para a construção da sua história no Brasil.

Neste sentido, Cavaliere (2007), ao estudar sobre as concepções existentes nas escolas de tempo integral, identificou quatro grandes linhas de pensamento, que às vezes encontram-se diluídas e/ou misturadas: (1) uma concepção assistencialista, (2) uma concepção autoritária, (3) uma concepção democrática e (4) uma multisetorial. Enquanto a primeira foi identificada como uma escola que atende “desprivilegiados”, a segunda; encontrou-se associada ao tempo integral como forma de prevenção à violência. A terceira esteve preocupada com a ampliação do tempo para proporcionar aos alunos uma maior exposição a situações culturais e sociais, que ampliem seus conhecimentos e, com isto, poder contribuir na sua emancipação. Por fim, a quarta e última colocou a oferta da ampliação do tempo escolar como uma das possibilidades de ações multisetoriais que, juntas, consigam atender às novas demandas da educação atual.

Diante destas diferentes concepções de educação integral em tempo integral, que como a própria autora destacou muitas vezes encontram-se relacionadas, optamos nesta dissertação por iniciar a construção desse tema, tendo como referências os projetos de escola pública de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. Essa escolha levou em consideração dois motivos primordiais: o primeiro é a destacada produção teórica destes educadores, que marcou o tema da história da educação e suas políticas no Brasil. Os dois autores também tiveram o privilégio (e desafio) de conseguir, em vida, conciliar suas teorias com experiências concretas para a escola pública, deixando um sólido legado registrado.

Igualmente importante, o segundo motivo é a confirmação obtida a partir da leitura do Texto de Referência do PME (BRASIL, 2009), de que esses autores representam referenciais para sua formulação, ao menos na esfera conceitual. A leitura dos caminhos propostos pelo MEC para a elaboração da educação integral corrobora essa constatação, ao afirmar que a *Educação Integral, inspirada nas ideias e práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro vem sendo reinventadas em um esforço conjunto que envolve centenas, milhares de pessoas.* (BRASIL, 2011, p. 09)

Em seu livro *Caminhos da educação integral no Brasil*, Jaqueline Moll¹ (2012) organizou uma coletânea, trazendo experiências e reflexões acerca da escola pública de educação em tempo integral. Logo na introdução, a autora revela que o “Programa Mais Educação” tem como perspectiva de educação integral as referências das Escolas-Parque de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro. Em suas palavras:

O diálogo com esses gigantes da educação pública brasileira vem se dando na amplitude da compreensão que ambos explicitavam acerca do ato educativo e do papel da instituição escolar para a efetiva democratização da sociedade brasileira e para o enfrentamento das profundas desigualdades de nossa organização societária. (2012, p. 28).

Tendo em vista, que esta dissertação trata especificamente da proposta de educação integral desenvolvida no “Programa Mais Educação”, iniciaremos sua conceituação teórica baseando-se nesses dois educadores. Destacamos aqui, que a vastidão e riqueza de suas obras, torna-se necessário um recorte para esse estudo, a fim de priorizar suas principais ideias sobre o tema pesquisado.

Obedecendo a uma sequência cronológica, apresentaremos de início a contribuição de Anísio Teixeira e suas propostas para a educação integral em tempo integral. Em seguida, trazemos as principais ideias de Darcy Ribeiro para a educação integral e a experiência dos CIEPs.

Acreditamos que na busca por compreender os limites e abrangência de uma política em âmbito nacional para a Educação Integral, seu contexto histórico pode constituir-se em uma ferramenta importante, à medida que revela um percurso já construído e ajuda a situar a concepção de educação integral em tempo integral trazida no bojo do PME.

¹ Atual diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

Avançamos na edificação deste capítulo com a entrada nesse cenário de algumas ideias que vem a somar na construção de uma concepção contemporânea de educação integral. Assim, no segundo subcapítulo, alguns autores e princípios que estão norteando a construção dessas novas diretrizes serão referenciados – sobretudo aqueles citados nas bibliografias referentes aos textos do PME. Essa apresentação visará, especialmente, suas colaborações na compreensão da educação integral associada à *proteção integral* e à ideia de *idades educadoras*.

Fazemos uma ressalva neste momento, para a inclusão na bibliografia de Alicia Cabezudo², autora argentina que em parceria com Gadotti e Padilha, foi uma das organizadoras do livro *Cidade Educadora: princípios e experiências* (2004). Esta publicação é uma das referências na concepção contemporânea de educação integral.

Assim, com base nessas ideias, percebemos o tema da educação integral ganhando novos contornos. Esperamos que o entendimento das proposições colocadas pelo PME, por meio da leitura de suas fontes bibliográficas, possa ajudar na elucidação dos princípios e diretrizes que a concepção contemporânea de educação integral assume.

Embora a educação integral no “Programa Mais Educação” esteja vinculada ao tempo integral, aqui estudaremos privilegiando sua relação com a formação integral e com os elementos que são considerados importantes, nos dados revelados pela pesquisa, para que a escola pública possa oferecer uma educação de qualidade. Assim utilizaremos a expressão *educação integral em tempo integral*, por este ser imprescindível na análise do PME sem, contudo, significar que o mesmo se constitua em objeto de investigação da pesquisa.

Segundo Coelho (2009), em artigo sobre a história da educação integral:

Em termos sócio-históricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo. (p. 83)

² Alicia Cabezudo era na época da publicação do livro a diretora das Cidades Educadoras da América Latina (Gadotti, 2004)

Em sintonia com a autora, todavia sem fazer um apanhado tão largo, o capítulo teórico sobre a educação integral será estruturado, buscando entender quais são as concepções que embasam a educação integral em suas abordagens histórica e contemporânea, e que podem ser suscitadas a partir da leitura dos textos e documentos do PME.

Dessa forma, sem a pretensão de esgotar o tema, uma vez que a análise desses autores e do assunto, como um todo, corresponde à leitura de uma vasta produção teórica, esperamos ao final deste capítulo ter feito uma explanação clara sobre o desenvolvimento da educação integral em tempo integral no país.

1.1 Abordagem histórica: as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a escola pública de educação integral em tempo integral

Iniciaremos este subcapítulo obedecendo à ordem cronológica, tratando primeiro da contribuição de Anísio Teixeira e, em seguida, a de Darcy Ribeiro para o tema pesquisado. Vale destacar que este último foi fortemente influenciado por Teixeira, a quem foi apresentado durante uma palestra (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012). Juntos, lutaram pela construção da UnB e pela escola pública democrática. Infelizmente, em função da morte prematura (e misteriosa) do primeiro essa parceria foi abruptamente encerrada, tendo, porém gerado muitos frutos.

Assim, antes de abordar a obra de Anísio Teixeira, é importante considerar o momento histórico educacional em que esta se desenvolveu. O contexto de desenvolvimento econômico e social, que gerava uma conseqüente necessidade de escolarização em massa no país, influenciou o papel da escola, que acabou adquirindo grande importância no que tange à formação de nossa ascendente sociedade.

Estas mudanças estimularam a formulação de alguns princípios pedagógicos que rompiam com a imagem da criança enquanto ser passivo e do professor como mero transmissor de conhecimento. Essas bases se apoiaram na ideia de uma educação para além do ensino da leitura e escrita e que, para Anísio, deveria formar também hábitos e atitudes (TEIXEIRA, 1930).

No Brasil, essas inovações pedagógicas foram baseadas nos princípios da Escola Nova, bem como nos ideais dos então diretores de instrução pública do Rio de Janeiro³. Influenciados pelo escolanovismo, estes educadores defenderam uma escola pública igual para todos, que tivesse como base uma educação qualificada, centrada no aluno.

Para Chaves (2002) é nesse momento que alguns princípios da educação integral começam a emergir no cenário brasileiro, especialmente com o movimento da Escola Nova e com o início da administração de Carneiro Leão.

Assim, destacamos como importantes ações a fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) em torno da qual se reuniram os adeptos desse movimento; em 1932, o lançamento, com a assinatura de educadores com destaque nacional, do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, marco desta tendência no Brasil.

O referido Manifesto defendia principalmente que a educação deve constituir-se, em sua essência, como uma função essencialmente pública. Além disso, postulava a laicidade, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, a descentralização do sistema escolar, a importância do ensino ativo, o uso da psicologia na educação, a renovação metodológica, o papel da universidade na formação dos professores, dentre outros princípios resguardados até hoje pelos educadores brasileiros e que continuam a apresentar grandes desafios.

Na luta pela educação pública, Anísio Teixeira reivindicou, não apenas um número maior de escolas, mas também a melhoria de sua qualidade. As ações pedagógicas deveriam preocupar-se com o estado dos prédios escolares, com o número de alunos matriculados e, principalmente, com a formulação de novos métodos de ensino que estabelecessem novas formas de aprendizagem.

Com isso, segundo Chaves (2002), Anísio Teixeira elaborou o seu projeto educacional, objetivando transformar as escolas públicas em um sistema de ensino organizado e planejado de acordo com os princípios da escola progressiva, influenciado, principalmente, por Dewey e Kilpatrick. Entretanto, de acordo com essa autora, para que tal feito se realizasse, Teixeira enfrentou vários desafios, como:

- a) Conciliar a organização homogeneizada das classes com as particularidades e individualidades dos alunos; b) fazer com que as crianças se familiarizem com os aspectos tanto da ciência quanto da

³ Carneiro Leão (1922/26), Fernando de Azevedo (1927/30) e Anísio Teixeira (1931/35).

democracia, a partir de sua participação em inúmeras atividades escolares; c) criar uma nova maneira tanto de ensinar quanto de aprender, a fim de que a educação deixe de ter como objetivo a simples assimilação da matéria; d) transformar as escolas em verdadeiras casas de educação, que teriam como função incutir em seus alunos os elementos básicos da cultura nacional, que estava sendo gestada naquele momento (CHAVES, 2002, p. 47/8).

Essas inovações pedagógicas abriram espaço para que, em 1931, Anísio Teixeira propusesse uma estrutura que organizasse o sistema público de ensino a favor da oferta de uma educação integral. Para tal, Anísio, em sua administração de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, criou uma divisão de programas e atividades extracurriculares, que se propôs a planejar e modificar o ensino, a partir do exercício diário da classe, além de ter implementado superintendências⁴, cuja missão era enriquecer o ensino.

Avançando nessas conquistas estruturais, Anísio Teixeira lutou pela criação de cinco⁵ escolas experimentais, no então Distrito Federal, responsáveis por ensaiar novos métodos. Nestas escolas, as atividades deveriam ter como orientação o interesse do aluno, sendo que o processo de ensino aprendizagem deveria ser motivado a partir de um problema investigado por todos os estudantes. As matérias passariam a ser compreendidas como algo que, na prática, deslancharia novos modos de comportamento, resultantes de uma postura ativa frente ao conhecimento que, por sua natureza, seria construído permanentemente junto com a própria atividade (CHAVES, 2002).

Ainda, segundo Chaves (2002), as "escolas experimentais", especialmente aquelas que adotaram o sistema *Platoon*⁶, tiveram a oportunidade de desenvolver suas atividades pedagógicas em ambientes variados, nascendo dessa nova estrutura uma concepção diferente do espaço escolar e do próprio ensino. Nessas escolas as aulas eram ministradas de forma viva e variada, envolvendo o aluno diretamente nas atividades escolares.

Outra inovação importante aconteceu quando, com o advento da Escola Nova, se abriu e diversificou o ensino. Algumas instituições externas associaram-se às escolas

⁴ De Educação Física, Recreação e Jogos, Desenho e artes aplicadas, de educação musical e artística.

⁵ Bárbara Otoni, Manuel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos.

⁶ O sistema *Platoon* foi concebido nos EUA no início do século XX, e tinha como objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil, desenvolvendo todas as capacidades da criança. As escolas que trabalhavam com este modelo foram: México, Estados Unidos e Argentina (CHAVEZ, 2002).

para fazer parte do programa escolar (como o Escotismo e a Associação Cristã de Moços). Essa interação influenciou na ampliação da concepção de educação, que ganhou novos espaços para atuar, aumentando assim seu caráter social.

Um dos motivos a impulsionar essa diversidade de atividades foi o ideal de progresso, associado à necessidade de formação de cidadãos capazes de atuar de maneira qualificada em nossa sociedade. Sob esta perspectiva, o indivíduo deveria ser amplamente estimulado e, para isso, a educação deveria se adequar às novas exigências de uma sociedade moderna e em desenvolvimento.

Na educação defendida por Anísio, o ensino está intimamente ligado à prática e o aluno deve aprender experimentando o objeto de conhecimento: "não se aprende senão aquilo que se pratica. Aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar as reações apropriadas e fixá-las depois em nosso organismo. Não se aprende por simples absorção." (TEIXEIRA, 1930, p. 21).

Para Teixeira, o aluno aprende na prática por meio de métodos ativos que têm em comum o trabalho intelectual coletivo. Essa educação ativa tem uma função integral, pois sua intencionalidade é a própria preparação para a vida (e por isso dotada de muitas frentes):

Por isso mesmo, não pode ser uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação do trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. (...) Não se pode conseguir essa formação com uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas (...) organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 2007, p. 260/61).

A experiência das escolas experimentais foi essencial para o início do desenvolvimento da escola pública de horário integral. No entanto, Anísio ainda viria a dar outra contribuição fundamental para a educação integral no Brasil: a criação, na década de 1940, do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro – mais conhecida como Escola Parque.

Durante o período em que foi secretário de Educação e Saúde da Bahia⁷ e envolvido em um contexto de reforma educacional neste estado (NUNES, 2009), Anísio

⁷ Período de 1947 a 1951

almejava a criação de nove Centros Educacionais Populares em Salvador. Vale destacar que desta meta apenas o Centro Educacional Carneiro Ribeiro conseguiu ser construído.

Nessa ocasião, Teixeira buscou fortalecer a educação integral enquanto uma possibilidade real para a educação pública e, por meio da criação de uma escola que conseguisse atender às suas demandas, desejou:

(...) dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (1959, p. 79).

Essas intenções sinalizam o patamar qualitativo almejado por Anísio para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). A finalidade ao construir uma escola do porte físico e pedagógico do CECR era modificar a própria estrutura social da escola, que passaria a assumir um papel fundamental no desenvolvimento da nação. A essa defesa, o autor sabiamente adverte-nos:

É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. (Idem, p. 82).

No CECR o ensino seria organizado em dois setores com finalidades diferentes: (1) um era a Escola-Classe, que deveria ser o espaço para o desenvolvimento intelectual e racional. (2) o outro, era a Escola-Parque, destinado à prática das oficinas, do esporte, das artes e do acesso à literatura. Teixeira nos revela em seu artigo sobre o Centro, exatamente o que estava propondo:

Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria êsse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa. Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como êste, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto

é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que fôr possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. (1959, p. 84)

Os espaços da Escola Parque eram destinados às atividades desportivas e de higiene, do setor de trabalho, incluindo as artes industriais, a tecelagem, a tapeçaria, a encadernação, a cerâmica, a cartonagem, a costura, o bordado, o couro, a lã, a madeira, o metal. Também havia lugar de destaque para as artes; música, dança, teatro e artes visuais, pintura e escultura.

Nesta escola, as crianças e os jovens deveriam praticar na comunidade escolar o que fariam na comunidade adulta amanhã. Assim, a educação era organizada visando proporcionar diferentes experiências formativas, que deveriam educar para a vida e para a democracia. Nesse sentido, Anísio afirmou que “a reorganização importa nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar aonde a criança venha a viver plena e integralmente.” (2007, p. 47).

Para tornar essa escola viável, Teixeira considerava fundamental investir na formação do professor. Sem esta formação, seria quase impossível conseguir um método de ensino ativo e preocupado com os interesses dos alunos. Assim, Teixeira defendeu para os professores do CECR uma sólida formação teórica e prática, com incentivo do Centro para tal. Segundo Nunes, os mesmos contavam com:

(...) cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte. (2009, p. 125).

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi idealizado para servir como modelo para a universalização da educação integral pública. A motivação de reconstruir o projeto de escola pública, tendo como princípio os ideais escolanovistas de uma educação ativa e diversificada, é claramente identificada nesse sólido projeto educacional.

A educação integral para Anísio Teixeira, a partir da bibliografia pesquisada, aponta para uma proposta vinculada ao ideal de transformação social, comprometido com o desenvolvimento econômico do país. Anísio, por meio de sua luta pela escola pública, conseguiu colocar em prática essa nova concepção de educação, que pensava o aluno como um ser ativo e global, posicionando-a enquanto uma prática possível para a escola pública.

Como tradição no Brasil, o CECR passou por diferentes fases, conforme os governos que se sucederam à administração da qual Anísio Teixeira fez parte. Nunes (2009) traz, em seu artigo sobre o Centro, os desafios enfrentados para este não se tornar apenas um ensaio, uma escola modelo, que tem condições diferentes das demais e, portanto, fica suscetível às oscilações políticas. Nesse sentido, contrariando as expectativas, destacamos que, apesar do tempo, o CECR continua ativo e funcionando em tempo integral.

Avançando para as décadas de 1980 e 1990, novamente assistimos a um retorno da discussão sobre a educação integral para a escola pública brasileira. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro, foram inspirados nos princípios educacionais defendidos por Anísio Teixeira, principalmente aqueles relacionados à educação integral.

Os CIEPs apresentaram sustentação pedagógica nas duas primeiras edições do Programa Especial de Educação (PEE), implantado durante as duas gestões do governo de Leonel Brizola (PDT), no estado do Rio de Janeiro (1983/1986 e 1991/1994). Nestes períodos foram construídos, em todo o estado, 506 CIEPs. A este respeito, Cavaliere ressalta que:

Após a interrupção de vinte anos no pensamento educacional político-prático, provocada pelo regime autoritário, o PEE teve o papel de retomar esse pensamento, inspirando-se em particular nas experiências de Anísio Teixeira no Rio, Bahia e Brasília. (2002a, p. 98).

Dessa forma, o 1º Programa Especial de Educação (PEE) foi iniciado em 1984, sob a direção do professor Darcy Ribeiro e interrompido em 1987, com o fim do mandato de Leonel Brizola. Quando este reassumiu o governo do Rio de Janeiro, em 1991, o PEE foi retomado, ainda sob orientação de Darcy Ribeiro.

Para montar e implementar o PEE, o governo do estado criou uma Secretaria Extraordinária, dividida em 12 coordenações: Acompanhamento pedagógico; Treinamento; Estudo dirigido; Educação física; Teleducação; Animação cultural; Material didático; Biblioteca; Saúde; Alunos residentes; Educação juvenil; Apoio. (RIBEIRO, 1986)

Nesta Secretaria Extraordinária, além dos aspectos educacionais, também eram abordadas questões relativas à infraestrutura administrativa adequada a este projeto político-pedagógico. Assim o projeto original previa, além da formação básica para a educação, com professores e diretores, a presença de funcionários administrativos e de uma equipe médica. O quadro 01 ilustra o quantitativo de pessoal necessário ao funcionamento dos Cieps:

Quadro 01 - Quantitativo de pessoal por Ciep – Ciclo básico

	CARGO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	QTD
EDUCAÇÃO	Equipe de direção	40h	5
	Professor orientador	40h	3
	Professor regente	40h	21
	Professor regente(Ed. infantil)	40h	9
	Professor Ed. Física	40h	4
	Bibliotecário	40h	1
	Animador Cultural	40h	3
	Subtotal EDUCAÇÃO		46
APOIO	Agente administrativo	40h	8
	Datilógrafo	40h	1
	Encarregado	40h	2
	Zelador	40h	4
	Merendeira	40h	8
	Servente	40h	10
	Mãe Social	40h	1
	Subtotal APOIO		34
SAÚDE	Médico	20h	1
	Odontólogo	20h	1
	Enfermeiro	20h	1
	Auxiliar de enfermagem	20h	1
	Atendente odontologia	20h	1
	Subtotal SAÚDE		5
	Total geral		85

Fonte: Livro dos Cieps, Darcy Ribeiro, 1986

Esse quadro é representativo no projeto, à medida que revela uma pretensão em estabelecer um parâmetro do que é necessário em relação à equipe de trabalho como um todo, quando se pretende construir uma escola de educação integral em tempo integral – especialmente quando pensamos na educação idealizada por Ribeiro.

Para diminuir as desigualdades sociais, esse projeto estaria voltado para oferecer às crianças das camadas menos favorecidas o mínimo indispensável, no que diz respeito ao direito à educação, alimentação, moradia, lazer e atendimento médico. E essa tabela reforça em termos humanos a dimensão do que Darcy previa como necessário para a consolidação de seu projeto educativo. (RIBEIRO, 2009, p. 217)

O tempo integral na proposta de Darcy era um complemento fundamental à educação integral, pois defendia que, na realidade brasileira, a maioria das crianças não tem em suas casas um ambiente propício ao estudo, surgindo a necessidade de proporcionar estas condições na escola.

Assim, tendo por base o tempo integral e prevendo em seu projeto o uso de salas de leitura, de artes, quadra poliesportiva e estudo dirigido, dentre outras, com professores efetivos e com formação específica para cada área, acreditava-se que essas crianças poderiam ter na escola pública a oportunidade de aprender o que a escola tem a ensinar. Nas palavras de Ribeiro:

A escola de dia completo, vale dizer, que atende seus alunos das sete ou oito da manhã até as quatro ou cinco da tarde não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos Cieps. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em Francês ou o japonês em japonês. Oferecer a metade desta atenção e as vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países por que é afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada é condená-la a fracassar na escola depois na vida (2009, p. 220)

Dentro desse espírito, Darcy Ribeiro almejava proporcionar a esses alunos um desenvolvimento saudável com condições de dignidade. A educação, além de promover sua cultura geral, deveria prioritariamente possibilitar-lhes oportunidades de aguçar seu senso crítico e de responsabilidade social e moral, promovendo condições para que pudessem se tornar cidadãos ativos e conscientes (RIBEIRO, 1986).

A educação integral defendida por Ribeiro (idem) previa, além das aulas do currículo oficial, alimentação completa, esporte, lazer, assistência médica e dentária,

atividades educativas diversificadas (animador cultural, videoteca, entre outros) que iriam ao encontro do caráter integral dessa educação.

Ribeiro propôs essa escola com o argumento de que o estabelecimento de ensino de horário parcial dificilmente corresponderia à expectativa do aluno, que necessitaria ir além de uma educação restrita à sala de aula. Como a educação pública não oferecia, segundo esse educador, um ensino eficaz, muito menos diversificado, o aluno que nela ingressava dificilmente conseguia obter sucesso. A maioria ficava retida na primeira série, até desistir da escola, convicta de que aquele espaço não é para si. A essa escola, Darcy Ribeiro denomina de “escola da mentira” (1986).

Especialmente no que tange ao objeto desta dissertação, para Ribeiro (*idem*), os CIEPs promoveriam uma educação integral que dialogaria com as condições de vida dos alunos matriculados na rede pública. Para aqueles que não tinham casa, os CIEPs ofereceriam residência, àqueles que não Possuíam em casa um ambiente propício à saúde, os CIEPs ofereceriam postos de saúde e ações preventivas, e assim por diante, a fim de suprir as carências existentes e nivelar as condições e oportunidades educativas. Nesse sentido, segundo Paro (1988):

O Ciep se propõe como uma “escola-casa” que pretende respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos) o Ciep se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender. (p. 20)

Outro ponto importante na proposta dos CIEPs é o diálogo com a cultura local. Darcy Ribeiro (*op. cit.*) acreditava que os educadores deveriam incorporar em sua prática pedagógica a consciência de que a cultura é inerente à condição de ser humano. Assim, a cultura deveria ser trabalhada como um elemento conscientizador da realidade marginal e excludente, em que se encontrava a maioria da população.

Para fazer frentes a isto propôs a figura do animador cultural: uma pessoa da comunidade que deveria ser preferencialmente ligada às artes e a cultura. A animação cultural trabalhava com a cultura local e suas manifestações, bem como com os artistas da região, para assim buscar construir um elo entre a escola e a comunidade, articulando seus anseios e valores ao processo pedagógico.

Sob esta perspectiva a importância do fazer criativo para a educação estaria além do simples ato de criar, influenciando na formação pessoal, no imaginário, na emoção e na sensibilidade dos alunos, contribuindo desta forma para a construção de uma educação integral. Os animadores culturais deveriam estabelecer um ponto de partida para o diálogo entre os alunos e a cultura universal, possibilitando o desenvolvimento da vida cultural do CIEP, desde a realização de eventos à criação de oficinas.

Ao trazer contribuições que enriqueçam o universo da escola, a equipe de animação cultural abre caminho para que a cultura universal (popular e erudita) enriqueça o processo de aprendizagem da escola. (...) o animador motiva e convida a criança a se engajar em atividades que vão contribuir para o desenvolvimento de sua visão crítica: torná-la apta a participar da discussão de questões emergenciais ao processo da democratização do ensino e, mais que isso, torná-la apta a exercer sua cidadania (CONDE, 1995. p. 92).

Cada CIEPs deveria contar com três animadores culturais, responsáveis por inter-relacionar as culturas escolar e popular. Era esperado que cada animador dominasse uma linguagem própria, para que seus trabalhos mesclassem diversas possibilidades de expressões artísticas, como artes plásticas, música e teatro.

A incorporação da arte e da cultura no dia a dia da escola e a presença de um profissional responsável por promover esse diálogo podem traduzir a preocupação de Ribeiro em dialogar com o público alvo dos CIEPs, não somente no que tange a suas questões assistenciais, mas também pedagógicas e culturais.

Observamos que, além de preocupar-se com novas concepções pedagógicas sobre a linguagem e avaliação, o projeto de Darcy Ribeiro também incorpora outras possibilidades de ações educativas, como a vídeo educação e a animação cultural. Essas atividades representaram modificações pedagógicas – tanto no âmbito teórico quanto prático – capazes de tornar o ensino mais dinâmico e significativo, sendo consideradas fundamentais para a compreensão da abrangência desse projeto.

A escola pública de horário integral proposta por esse educador contou com um projeto educacional de grande porte, que compreendeu que para promover uma educação pública de qualidade era preciso investir em diferentes frentes: professores, familiares, alunos, espaços, integração entre currículos, entre outros fatores, que foram considerados e defendidos na proposta dos CIEPs.

No entanto, seu projeto ao dirigir-se às classes mais desprivilegiadas, buscando suprir o atendimento de algumas necessidades indispensáveis para a educação, sofreu inúmeras críticas, expressas nas palavras de Bomeny:

(...) a ênfase dada em todos os discursos na prioridade, para o programa, das classes populares e da população da periferia criou um vínculo simbólico entre clientela pobre e clientela dos Cieps. O efeito perverso não antecipado foi transformar o experimento em verdadeiro estigma, atingindo ambos os segmentos, o das populações da periferia e o dos setores médios da população em idade escolar, que não queriam aceitar a marca de serem estudantes daquelas escolas. (2009, p. 117)

Possivelmente, por questões políticas, ao focar na construção de mais CIEPs sem garantir as condições necessárias para sua proposta educativa, o projeto de Darcy teve suas condições de ação enfraquecidas. Cavaliere (2002a) aponta o hiperdimensionamento no 2º PEE, no âmbito estadual, como impedimento para o desejado efeito de exemplaridade.

Nesse âmbito, não é difícil compreender o que acontece quando se cria uma escola com a estrutura de um CIEP sem suas engrenagens, estrutura e equipe profissional funcionando adequadamente. Contra essa tendência e para viabilizar a oferta de seus projetos educativos, Ribeiro previu uma série de ações estruturais, como concursos públicos para contratação de professores e formação continuada para os mesmos.

Porém, conforme sinaliza Cavaliere, um dos maiores desafios enfrentados pelos CIEPs foi manter-se em tempo integral, funcionando com uma “carência de profissionais” (2002a, p. 102) que impôs às escolas a criação de estratégias próprias para oferecer um tempo qualitativo aos alunos, além de uma forte centralização do Programa, que atrapalhava a autonomia dos CIEPs e acabava dificultando a criação dessas soluções, que só o contexto local pode encontrar.

Se por um lado os CIEPs foram responsáveis por um significativo número de alunos matriculados em tempo integral, por outro, não garantiu a todas essas crianças uma educação integral, conforme idealizou Darcy Ribeiro. Para tal, seria fundamental contar com a desejada equipe multidisciplinar, vinculada a cada um dos CIEPs, além da manutenção de sua estrutura física e administrativa. Sem esse investimento, dentre outros, infelizmente esse projeto fica enfraquecido.

Hoje, muitos CIEPs foram municipalizados – estão sob responsabilidade dos municípios – e outros continuam no âmbito estadual. Uns funcionam com melhores condições, outros com menos, uns mantem-se em horário integral outros não, mas, principalmente, alguns de seus princípios continuam vivos.

É notável nesse caminhar que a influência da pressão política muitas vezes atropela os processos educativos. É notável também que a experiência dos CIEPs corrobora para a percepção que mesmo o mais cuidadoso dos projetos, quando mal executado, sofre na prática.

No entanto, uma boa ideia, mesmo que padeça com suas condições de realização, também tem o poder de plantar sementes e superar-se e/ou reinventar-se. Assim, contornando suas condições estruturais, os CIEPs conseguiram se firmar enquanto uma possibilidade para a escola pública de educação integral em tempo integral.

Além de um sólido planejamento teórico registrado, Ribeiro colocou, através dessa experiência, a o tema deste estudo em foco. Não como uma educação que quer mais do mesmo, mas sim como uma educação que desejava propor novos diálogos, com novas perspectivas educativas e sociais.

Ao conhecer melhor esta proposta, podemos entender quantos desafios ela encontrou para conseguir desenvolver a educação integral em tempo integral que Ribeiro idealizou. Afinal como seu antecessor, Anísio Teixeira, já havia alertado, existe uma retórica de valores proclamados, mas não necessariamente reais, de valorização da educação escolar. E essa realidade perpassou por Ribeiro, continuando até hoje.

A investigação das obras desses dois autores, bem como dos pesquisadores que nos ajudam com suas análises sobre o tema em questão, suscita algumas inferências. Longe de findar as múltiplas leituras que a mesma pode representar, destacam-se nesse estudo as propostas de educação integral defendidas por esses educadores, especialmente em relação à centralidade da escola no processo educativo.

Observa-se na construção deste subcapítulo, que os princípios pedagógicos defendidos por Teixeira e Ribeiro estão vinculados às questões sociais e culturais, e que a educação é vista como uma chave fundamental na construção de uma sociedade menos desigual. Ambos, considerando seus períodos históricos e suas devidas distinções, pensaram a educação integral enquanto um processo plural, com diferentes ações, e intrinsecamente ligado à sociedade em que se encontrava a escola.

A educação, enquanto um processo social, pode ser observada na defesa que ambos fazem em prol da importância desta na constituição do país. O aspecto social também pode ser observado tanto na intenção em valorizar algumas estruturas que erguem uma educação pública de qualidade, como a valorização do professor e do espaço escolar, quanto na perspectiva que, por meio da educação integral, seria possível oferecer às camadas populares uma educação que atendesse as suas demandas, considerando sua diversidade e particularidades.

A educação também é vinculada às questões culturais à medida que procura romper com a concepção tradicional de ensino e, por conseguinte, com a forma como a nossa cultura tradicionalmente vê a educação. A visão do aluno como um ser ativo – que precisa experimentar para compreender e que tenha plena capacidade de aprendizagem, desde que lhes sejam dadas as condições – rompe com a cultura que prefere apontar o insucesso escolar como responsabilidade de um aspecto apenas – geralmente o aluno ou o professor.

Não é à toa, nesse sentido, que tanto Anísio Teixeira quanto Darcy Ribeiro procuraram, em seus projetos para a escola pública de educação integral, fortalecer as estruturas que a compunham, como, por exemplo, quando Teixeira, em sua defesa sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, assume publicamente que o compromisso com a educação não pode ser barato, uma vez que seus propósitos são tão caros. Ou quando lembramos, olhando para o Quadro 01, o número de profissionais que deveriam constar no quadro fixo de funcionários de cada CIEP.

Teixeira e Ribeiro almejavam a construção de uma escola democrática, com qualidade de ensino, que pudesse atingir a maioria da população. Ambos desejavam uma escola que tivesse uma educação comprometida com a educação popular, com o aumento das oportunidades educativas e sociais para aquelas camadas historicamente desfavorecidas.

O destaque dado para o espaço físico dessas escolas também deve ser considerado nesse esforço. Esses dois educadores criaram em seus projetos, escolas que atendessem dentro de seus espaços físicos as demandas que se propuseram. Com suas devidas distinções, tanto o CECR quanto o CIEP tem concepções arquitetônicas avançadas e integradas aos seus objetivos educativos.

Outro mérito de Teixeira e Ribeiro refere-se ao fato de serem homens políticos, mas acima de tudo educadores. Por isso, tanto o CECR quanto os CIEPs foram criados

com um sólido projeto educativo, que contemplava suas concepções de ensino para cada área, criando um currículo próprio para essas escolas.

Ainda nesse sentido, a concepção, partilhada por Teixeira e Ribeiro, de que o ensino deve ser vinculado à vida real, pois só se aprende aquilo que se experimenta, contribuiu para que esses projetos educativos se preocupassem em oferecer aulas práticas. Assim os alunos, em tese, deveriam contar com espaços variados, laboratórios e salas especiais que possibilitariam a experimentação concreta dos conteúdos.

Por fim, a leitura desses dois educadores demonstra uma clara preocupação com a formação integral do aluno, que influenciada pelas suas diferentes visões de mundo, deveria se dar no sentido da oferta de uma “formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde” (COELHO, 2009, p. 89).

Com isso encerraremos esta análise inicial, destacando nas propostas de educação integral de Teixeira e Darcy suas defesas a favor: (i) da centralidade da escola no processo educativo, (ii) da valorização dos profissionais dessas escolas, (iii) da necessidade de um sólido projeto educacional que apoie as ações da educação integral, (iv) de uma infraestrutura física e humana adequada aos princípios educativos defendidos e (v) do imperativo por políticas que contemplem os aspectos indispensáveis à educação integral e suas contribuições para fazer da escola pública de educação integral em tempo integral uma possibilidade real.

Porém, com o passar do tempo, as ideias e experiências trazidas por estes dois educadores para a escola de tempo integral foram sendo acrescentadas e/ou modificadas, e a oferta da ampliação da jornada escolar ganhou novos contornos, trazendo à educação integral outras características, que serão analisadas a seguir.

1.2 Abordagem contemporânea de educação integral em tempo integral

Vamos apresentar nesse subcapítulo algumas características que emolduram a abordagem contemporânea associada à educação integral, especialmente no âmbito do PME.

Devido à impossibilidade temporal de conseguir analisar todas as características que poderiam compor a abordagem contemporânea de educação integral, optamos por apresentar aquelas que estão sendo referenciadas nos textos oficiais do PME e que nos ajudam a compreender quais são as concepções que presentes neste mesmo Programa.

Nesse sentido, ao nos determos naqueles princípios que se apresentam mais pertinentes às questões levantadas, não estamos propondo definir “uma” concepção contemporânea de educação integral. Queremos sim apontar e analisar algumas ideias que estão presentes na abordagem contemporânea, e por isso vamos fazer referência a ela enquanto “concepção contemporânea de educação integral”, buscando com isso entendê-la, tendo em vista algumas de suas características, sem, contudo indicar uma definição final.

Assim, as ideias das *cidades educadoras* e da *proteção integral* surgem trazendo novos contornos para a educação integral em tempo integral e serão privilegiadas nesta investigação. Antes, porém, faz-se pertinente ao entendimento dessas ideias, mesmo que minimamente, expor o contexto em que elas são propostas.

Nesse sentido, segundo Algebaile (2009), a universalização do ensino fundamental, a partir dos anos de 1990, gerou novas demandas para a escola pública, muitas das quais relacionadas à questão da qualidade da educação. Entre outros desafios, o aumento do número de matrículas em contrapartida ao pequeno avanço do número de escolas implicou a necessidade de serem estabelecidas novas configurações para a organização escolar, que sofreu com vistas a comportar as altas metas de atendimento físico e estrutural.

Esta mudança no cenário educacional brasileiro trouxe importantes desafios para a educação pública, especialmente na equação entre variáveis como a quantidade e a qualidade (DOURADO, 2009). A difícil relação entre privilegiar o que é mais importante nas políticas educacionais – quantidade ou qualidade – dada a nossa realidade sócio-histórica, vem gerando às escolas públicas novas demandas, com as quais estão tendo que lidar.

Dourado (2009), ao colocar essa equação em perspectiva, nos apresenta que o princípio da qualidade na educação brasileira foi deslocado ao longo de décadas do foco no acesso, para o foco na permanência e, somente nos últimos anos, começou a configurar-se a favor do sucesso escolar, ou seja, do ingresso, permanência e conclusão dos estudos. Indica assim um cenário em transformação.

Algebaile (2009) também colabora com essa reflexão, ao apontar que na mesma medida em que os problemas da escola pública ficavam em evidência, surgiam programas e ações que visavam colaborar para com o sucesso escolar, sem necessariamente alterar a estrutura da escola, situação que a autora denomina de

“ampliação para menos” e que vem se constituindo uma realidade indesejada, mas ainda frequente.

No entanto, contrariando essas circunstâncias, a luta de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – e todos aqueles que defendem suas causas – por uma escola pública de qualidade, deixou marcas na história da educação brasileira. Tanto que suas propostas, apesar de todos os obstáculos que enfrentaram e continuam enfrentando, permanecem vivas em muitas escolas, adaptando-se aos seus contextos socioeconômicos e culturais.

Neste cenário, em sintonia com os momentos e movimentos da educação nacional que apresentam constantemente novos desafios e configurações, o tema da educação integral vem adotando outras proposições, que, por sua vez, trazem novas ideias e possibilidades de operacionalização para a escola pública de educação integral e em tempo integral.

Assim, podemos observar ao longo do tempo diferentes iniciativas de implementação do horário integral, que tiveram como princípio a melhoria do ensino nas escolas públicas e, como base operacional, a expansão da jornada escolar por meio de parcerias com instituições públicas e privadas (COELHO, 2009).

Destacamos nesse sentido, que em meio a diferentes contextos, o horário integral tem sido oferecido por meio de programas de ampliação do tempo escolar, que vêm ganhando destaque no território nacional. Na medida em que aumentam as demandas da escola, aumentam também as necessidades por mais espaços, tempos, profissionais, entre outros fatores, que nem sempre conseguem ser ofertados pela escola somente, observando que não é incomum esses programas intencionarem atender a essas demandas sem precisar interferir diretamente na organização em turnos da escola ou em sua estrutura física.

Porém, partindo do princípio que (1) uma criança em situação de risco social tem dificuldade para aprender; (2) uma criança que não consegue estudar no ambiente familiar tem dificuldade para aprender; (3) em suma, que uma criança precisa de condições adequadas para aprender e se desenvolver, esses programas buscam suprir algumas destas necessidades, objetivando viabilizar a oferta dessas condições, geralmente por meio de políticas multisetoriais.

Arroyo (2012), ao analisar os Programas de ampliação da jornada escolar no Brasil, considera que estes podem representar uma possibilidade para oferecer, àquelas crianças que estão tendo suas infâncias roubadas, os espaços e tempos dignos de que elas necessitam para crescer e aprender. Considera ainda que estes trazem em seu

âmbito novas concepções para a educação integral, vinculadas às realidades encontradas nas escolas públicas.

Neste contexto, especialmente no que tange ao objeto desta pesquisa, o surgimento do Programa Mais Educação não poderia assumir uma configuração diferente. Na sua realização, ao adotar como objetivo a melhoria da aprendizagem e como princípio de operacionalização a ampliação do tempo e dos espaços por meio de parcerias, fortalece a entrada de novos princípios e contornos na forma de conceber a educação integral em tempo integral.

Apoiado por seus textos de referência⁸, o PME baseia suas ações, entre outras, na ideia de “territórios educativos” e no princípio das “cidades educadoras”. No caso desta investigação foi privilegiada a análise das “cidades educadoras”, considerando que de certa forma a ideia de território educativo encontrou-se contida na mesma (BRASIL, s/d).

Outro princípio importante para este Programa foi identificado na valorização da assistência social, imbricada à ideia de “proteção integral”, considerada neste contexto necessária à educação pública. Aspecto este intimamente ligado à finalidade de muitos Programas de ampliação do tempo, que, entre outros objetivos, visam suprir carências ligadas à realidade dos alunos. Notamos ainda que essa mesma realidade já foi citada nas obras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e que ainda hoje se constitui como lacunas a serem superadas.

Ante o apresentado, procuramos entender a proposta das *cidades educadoras*, bem como a perspectiva de educação integral enquanto ação a favor da *proteção integral* levando em consideração as contribuições de Arroyo (2012), Cabezedo (2004), Carvalho (2006), Gadotti (2004), Guará (2006, 2009), Moll (2011 e 2012) e Padilha (2004 e 2010).

Destarte, esta reflexão será iniciada apontando uma característica fundamental na análise do PME e que perpassa ambas as ideias grifadas acima: o incentivo às parcerias com a sociedade civil. Estas são propostas com o objetivo de criar uma rede de mobilização social a favor da educação, e foram fortalecidas no Brasil pelo princípio

⁸ Destacam-se nessa análise as publicações: (i) Programa Mais Educação: Passo a passo (BRASIL, 2009); (ii) Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009); (iii) Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada (BRASIL, 2011) e (iv) Cadernos Pedagógicos – Territórios educativos para a educação integral. (BRASIL, s/d)

das “cidades educadoras”⁹. Nessa perspectiva, as parcerias podem se constituir como uma possibilidade para a ampliação dos espaços educativos e para a dinamização do ensino escolar (BARCELONA, 1990; CABEZUDO, 2004).

No país, o movimento das “cidades educadoras” teve origem na cidade de Porto Alegre, em 2001 (GADOTTI e PADILHA, 2004), e na época da publicação do livro “Cidade educadora: princípios e experiências” (2004), contava com cinco municípios membros. Hoje, em pesquisa na internet¹⁰, constam no país mais do dobro de cidades pertencentes à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

O referido livro constituiu-se em uma iniciativa do Instituto Paulo Freire de registrar os princípios das cidades educadoras, debatidos nos Fóruns Mundiais de Educação, realizados em Porto Alegre (2001, 2002, 2003). Organizado em artigos escritos por diferentes educadores, sua leitura foi esclarecedora para a compreensão e problematização desses princípios. Assim, diante desta leitura, destacamos a seguir algumas de suas ideias basilares.

Segundo Cabezudo (2004), a proposta da cidade educadora defende, essencialmente, que o meio urbano deve ser visto como um palco dotado de diferentes iniciativas educadoras, englobando em seu cenário tanto as instituições formais, quanto as não formais. Apesar desta autora considerar que, muitas vezes, tais características significam propostas e concepções antagônicas, ainda assim, afirma que a cidade “favorece a aprendizagem permanente de novas linguagens e oferece oportunidades para o conhecimento do mundo, o enriquecimento individual e a possibilidade de soluções solidárias” (p. 12).

Nesta perspectiva, a identidade de uma cidade educadora é resultante de seu contexto histórico e cultural, mantendo uma relação de interdependência com seu entorno. A cidade apresenta-se, dessa maneira, como um complexo em constante evolução e aberto a diferentes expressões, cuja prioridade central é o investimento cultural e a formação permanente de sua população.

Percebidas como uma rede em constante evolução e com variadas expressões, as cidades educadoras devem priorizar o investimento cultural e a formação permanente de

⁹ O movimento das cidades educadoras teve início em Barcelona (Espanha) em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em que foi redigida a Carta das Cidades Educadoras contendo seus princípios. Posteriormente, em 1994 o movimento foi formalizado no III Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Bolonha (Itália). (GADOTTI, 2004)

¹⁰ Segundo o site da AICE, em <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil>, as atuais cidades inscritas são: Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Dourados, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba e Vitória.

sua população. Assumindo suas funções tradicionais, além da responsabilidade com a formação e desenvolvimento de seus habitantes, as cidades educadoras objetivam:

(...) formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta. (CABEZUDO, 2004, p. 13).

Nesse âmbito, a educação não é delegada apenas à escola, devendo ser assumida por todas as instâncias da sociedade. Este novo conceito de cidade sugere a queda dos muros das instituições escolares, considerando que a educação das crianças, jovens e adultos também deve ser assumida pelo município, suas associações, instituições culturais, empresas, entre outros.

A partir deste objetivo, Cabezudo (2004, p. 13) considera que o conhecimento da cidade pode então se constituir por meio de dois programas, quais sejam: (1) ofertas educativas voltadas para descobrir e conhecer a cidade; (2) ofertas educativas que tomam a cidade como um quadro de referência de problemas e de suas possíveis soluções. Estes programas devem ser responsabilidade direta dos governos locais, especialmente no âmbito do município, sendo organizados e planejados a partir da reunião de todas as suas áreas de atuação (saúde, serviços públicos, economia, produção). Para a autora, estas propostas deveriam contribuir para promover a integração das ações governamentais em prol da educação.

Além disso, caberia aos governos locais a oferta de um sistema de informação que possa beneficiar o acesso de todos os cidadãos às ofertas educativas, bem como um sistema de avaliação destes programas e dos impactos que as diferentes iniciativas educativas poderiam repercutir em sua população.

Cabezudo (2004) enfatiza que converter a cidade na qual vivemos em uma cidade educadora significa “nos apropriar dela, identificar-nos com seu passado, melhorar seu presente, projetar seu futuro em uma tarefa de construção cotidiana na qual todos, incluídas as autoridades locais, são responsáveis” (p. 14).

Ampliando essa discussão, Gadotti e Padilha (2004) relacionam o conceito de escola cidadã ao de cidade educadora. Segundo estes autores, a própria etimologia das palavras cidade e cidadão sugere reciprocamente a ideia de “comunidade política e de membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto sujeito que goza do direito de cidade.” (p. 121 e 122).

Ainda de acordo com estes autores, o movimento das cidades educadoras representa o desafio de reconhecer a cidade como um espaço que influencia a escola, e a escola como um espaço que educa a cidade. Significa também o desafio de assumir que:

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. (...). Uma cidade pode ser considerada como uma cidade educadora, quando além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função, cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. (GADOTTI e PADILHA, 2004, p. 128).

Em sintonia com a citação anterior, destacamos que dentro dos princípios apontados, associados às cidades educadoras, estes fins deverão ser viabilizados pela parceria entre município e população, conforme corrobora a declaração de Barcelona, em seu sétimo princípio:

A satisfação das necessidades de crianças e jovens supõe no que depende da administração municipal, oferecer a eles, bem como ao restante da população, espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural. O município, no processo de tomadas de decisões, levará em conta o impacto das mesmas. (1990)

Essas citações foram importantes para o entendimento da concepção das cidades educadoras nesta pesquisa, especialmente para compreendermos como deve se dar a construção dos seus deveres e responsabilidades. Isso porque observamos na leitura destes textos que, se por um lado, as cidades educadoras têm espaços potencialmente educativos, por outro elas têm responsabilidades na oferta e manutenção desses espaços, equipamentos e serviços.

Assim, para fortalecer a construção desse movimento dentro do contexto nacional, é importante ter ciência dos enormes desafios a serem enfrentados pelos municípios e por suas políticas educacionais. O que também significa inferir que sem o envolvimento dos governantes na criação e solidificação de políticas que viabilizem a uma cidade “ser” educadora, esta o será somente na intenção.

Partindo do pressuposto de que a análise da situação dos municípios é no mínimo complexa, visto a nossa história e sistema político, não esperamos nesse momento adensar as discussões das cidades educadoras em contraposição às realidades dos municípios brasileiros. Todavia, é possível sim avançar no entendimento de como

podemos pensar nos princípios apresentados até aqui, considerando a nossa realidade, que é tão diversa.

Nessa perspectiva, seria importante que este amplo envolvimento com a educação realmente atingisse o município como um todo, pois, de posse desse entendimento, tanto governo quanto população teriam, hipoteticamente, mais condições para contribuir com a educação da cidade. Se essas ideias, uma vez pensadas pelos próprios municípios, pudessem evidenciar as responsabilidades dos governantes e dos cidadãos pela educação, em que esta uma vez sendo de *todos* consiga igualmente envolver cada habitante no avanço de sua educação, talvez assim elas pudessem culminar em um bom funcionamento da cidade.

Esta compreensão implica ainda no reconhecimento da necessidade do Estado em colaborar com este processo, por meio do pleno cumprimento de suas funções, assumindo responsabilidades e as executando com inteligência. Do contrário, podemos assistir a um esvaziamento da função do Estado na oferta da educação básica, em que este ao se valer da ideia de “todos pela educação” pode acabar diminuindo o investimento nesta área.

Sob um primeiro olhar, o princípio das cidades educadoras, ao propor a partilha da responsabilidade para com a educação, pode favorecer o mapeamento de onde estão as possibilidades educativas dos municípios, bem como com o levantamento de seus equipamentos públicos e suas condições de funcionamento, revelando, inclusive, aquelas responsabilidades que não estão sendo cumpridas.

Moll (2011), na qualidade de diretora de *Currículo e Educação Integral* da Secretaria de Educação Básica do MEC, defende estes princípios na constituição do PME, considerando que estes podem contribuir para:

A superação de uma visão de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola em favor de uma visão de “território educativo” e de “cidade educadora”, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade, (...) sem que isso retire das escolas e de seus profissionais a centralidade da ação educativa. (...) A rede de saberes formada nesse movimento de entrelaçamento escola-comunidade-cidade torna a escola um equipamento social que permite uma rede de conhecimentos e políticas públicas, em prol de uma formação humana integral. (...) (p. 12, grifos da autora).

E ainda...

Portanto uma perspectiva contemporânea de educação integral passa pela nossa capacidade coletiva e individual de aprender a trabalhar de

forma intersetorial aproximando áreas, temas e equipamentos públicos. Parodiando Paulo Freire quando dizia que “ninguém se educa sozinho”, dizemos que nenhuma instituição educa sozinha, o que implica um compartilhamento de responsabilidades. (p. 14, grifos da autora).

As concepções associadas às cidades educadoras vêm dessa maneira conduzindo a educação integral para outra esfera de discussão. A escola, nessa perspectiva, passa a fazer parte de uma rede muito mais complexa do que antes, incorporando novos atores e espaços a seus princípios educativos.

Traz, portanto, novos desafios para a formação integral dos alunos, em um contexto de muitas conexões e possibilidades, porém vinculado a uma realidade local, que nem sempre apresenta a contrapartida esperada. Nesse sentido, os ideais das cidades educadoras são problematizados quando contrastados à realidade do Brasil, que ainda apresenta significativos desafios para a superação de suas desigualdades regionais, sociais e econômicas.

Se, por um lado, o tempo integral trabalhado sob a perspectiva de uma cidade educadora pode colaborar na formação de seus futuros cidadãos, por outro, a situação de abandono em que se encontram muitas escolas, revelada frequentemente pela mídia, contribui para que o aumento do tempo escolar esteja vinculado a uma perspectiva assistencialista.

Por isso, em sintonia com a definição de cidade educadora trazida por Antunes e Padilha (2010), e de posse destas análises, quando pensamos em uma concepção de educação integral contemporânea que dialogue com as questões da cidade, entendemos que este intercâmbio deve promover:

(...) uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando, nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica (p. 17).

No que se refere a sua estruturação no âmbito das políticas educacionais, estes dois autores reforçam a necessidade de uma ação que integre as diferentes frentes que as cidades apresentam, considerando que:

(...) para se realizar o que chamamos hoje de educação integral, enquanto política pública, devemos partir da elaboração de um projeto coletivo e estratégico, bem feito, que saiba aproximar cuidadosamente Estado e Sociedade Civil (...) (p. 19).

Diante deste estudo, e considerando que a escola, por vezes, é o único aparelho do Estado que se faz presente na vida de muitas crianças nesse país, percebemos que a proposta de educação integral em tempo integral aproxima-se nesta perspectiva irreversivelmente da realidade das escolas públicas brasileiras.

Uma realidade que, como Moll (2012) destaca, encontra escolas lotadas e organizadas muitas vezes em três turnos, na maioria das vezes com seus alunos em situação de considerável restrição econômica. Não obstante esses desafios, para a escola pública de educação integral e(m) tempo integral cabe ainda a incumbência de oferecer aos seus alunos as condições necessárias para o seu desenvolvimento como um todo.

Como uma das estratégias do PME é fomentar o desenvolvimento de políticas municipais para a educação integral em tempo integral, faz-se necessário pensar a forma como essa oferta será contemplada.

Assim, esta pesquisa avança na busca por entender a educação enquanto uma ação intersetorial¹¹, que favoreça a proteção integral, “constituindo-se assim em estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais”. (MOLL, 2012, p. 134). Neste âmbito, a educação pública é entendida como uma possibilidade de oferecer aos seus alunos aquilo que se entende como necessário para o seu amplo desenvolvimento, sem o qual não seria possível avançar em direção à melhoria da qualidade na educação e consequente contribuição nas diminuições das desigualdades sociais.

Esta perspectiva apareceu nesta pesquisa fortemente associada à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), em que a ideia de desenvolvimento integral passou a agregar várias áreas, como a educação, a saúde e a assistência social. Este por sua vez, ao ser integral foi compreendido como responsabilidade de diferentes atores, podendo ser oferecido por vários setores da sociedade – Estado, sociedade civil,

¹¹ Embora Carvalho em 2006 se refira a *ações multisetoriais* e Moll em 2012 faça referência a *ações intersetoriais* não aprofundaremos esse campo, dada a sua amplitude e complexidade. Porém como essa é uma referência presente no PME, estamos abarcando a mesma dentro da perspectiva de educação integral associada à *proteção integral* e às *cidades educadoras*. Uma vez que ambas são construídas tendo em vistas a integração de diferentes ações em prol da mesma intenção, a multisetorialidade e/ou a intersetorialidade são entendidas aqui enquanto a integração de diferentes setores da nossa sociedade em prol de um bem comum, que no nosso caso é a educação.

ONG's e iniciativa privada – mas devendo ser oferecido prioritariamente pela escola pública.

Neste caminho, a educação integral começa a ser compreendida dentro de uma perspectiva de maior participação social, em que os diferentes setores da sociedade podem contribuir para a sua realização. É neste cenário ainda que outras instituições, ligadas ao terceiro setor, como o CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – começam a elaborar suas propostas de educação integral, valorizando a intersetorialidade e as parcerias para a ampliação da jornada escolar, conforme nos indica Maurício:

(...) em 2005, (...) o prêmio Itaú-Unicef foi conferido ao (...) (Cenpec), com o tema Tecendo redes para educação integral. Esta premiação gerou, em 2006, a publicação do número 2 dos Cadernos Cenpec, coletânea de artigos e estudos de caso sobre o tema Educação Integral, com tiragem de 5 mil exemplares, e a realização do Seminário de mesmo nome, que reuniu, em São Paulo, 1 mil e 400 participantes, além dos que se sucederam em mais 16 cidades brasileiras. Foi distribuída uma revista, com tiragem de 10 mil exemplares, que reuniu os textos dos debates travados no seminário de São Paulo. (2009, p. 18)

É neste contexto que assistimos a ideia de proteção integral se associar a educação integral como uma de suas características, sendo defendida por diferentes vozes. Nesse sentido, Carvalho¹² (2006) observa que existem maneiras distintas de se compreender a educação integral, que de acordo com suas orientações pode assumir diferentes formatos. Destarte, apresenta a educação integral sob as perspectivas (1) do horário integral, (2) da proteção e desenvolvimento integral e (3) como complemento socioeducativo à escola.

No entanto, independente da sua concepção, a autora nos indaga se devemos pensar a educação integral como uma medida multisetorial ou circunscrita a uma política setorial de educação. Assim como observamos nas diretrizes do PME, conclui então que a primeira opção é mais efetiva quando se deseja que a educação integral venha a se constituir em uma política pública.

Para Carvalho (2006), essa proposta educacional teria potencializada sua efetividade ao ser integrada a outras políticas sociais. Cita como exemplo desta

¹² Vale destacar que, ao fazer referência a “diferentes vozes”, estamos apontando a entrada de outras áreas na defesa da escola pública de educação integral em tempo integral, que trazem em si diferentes propostas e visões de educação. Como, por exemplo, a área de serviço social, representada neste sentido, por Maria do Carmo B. de Carvalho, que é professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social da PUC/SP e coordenadora geral do Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

integração a ampliação da jornada escolar oferecida por meio de vários programas, denominados por esta autora de “pós-escolas”, que teriam suas iniciativas e necessidades oriundas da sociedade civil e que poderiam fortalecer as ações em prol da educação integral.

Dessa forma, esses programas caracterizados como “pós-escola” poderiam ser compostos por atividades multisetoriais – relacionadas ao esporte, cultura, lazer, reforço escolar – sendo concebido como uma política da cidade e, portanto, aproveitando o que esta tem a oferecer. A autora argumenta ainda que a parceria com ações socioeducativas poderia produzir oportunidades de aprendizagem sem repetição do espaço escolar e atender a um campo que para além da educação escolar, abrange a proteção social e o desenvolvimento de diferentes interesses e talentos.

Notamos que, em sintonia com o princípio das “Cidades Educadoras”, as atividades no “pós-escola” são apontadas como ações já existentes nos microterritórios da cidade, que devem partir preferencialmente da realidade local, buscando integrar o princípio de territórios educativos ao de proteção integral.

Outro argumento utilizado pela autora para reforçar suas reflexões é construído quando esta nos indaga se o tempo integral determinado na LDB/96 pode ser realizado exclusivamente no espaço circunscrito à escola, considerando a enorme demanda por vagas que, por sua vez, acaba exigindo que a mesma funcione em turnos.

A escola organizada em turnos, segundo essa autora, na busca por proporcionar aos alunos uma educação que contemple o desenvolvimento de diferentes linguagens e habilidades, pode encontrar nessa proposta de educação integral a possibilidade de oferecer tempo integral diário com atividades que acontecem em outros espaços e com equipe profissional diferenciada.

Assistimos diante destas perspectivas, que a educação vem sendo repensada dentro de novas configurações e demandas para a escola pública e conseqüentemente para a educação integral em tempo integral, que pretendem por meio dessas articulações, oferecer aquilo que Guará (2006), alicerçada na obra de Bernardete Gatti (apud, Guará, 2006), sinalizou como fundamental para a ampliação da jornada escolar diária: uma ampliação que comporte um processo educativo realizado por atividades, oficinas e experiências, onde os alunos possam entrar em contato com outros saberes, com elementos artísticos, criar projetos e desenvolvê-los, e estejam sob a orientação de profissionais diversificados.

Refletindo ainda sobre a educação integral associada à proteção integral, destacamos que outro aspecto fundamental levantado por Guará (2006, 2009) refere-se à constatação de que a população das escolas públicas que mais demanda uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, para esta autora – que também é Dr^a. em Serviço Social – a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas integradas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura.

Apresenta, nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, como um exemplo dos direitos que estes têm a uma educação que atenda a suas condições peculiares de desenvolvimento. Destaca também que “a educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil” (GUARÁ, 2009, p. 67).

Aproximando-se de uma concepção que abarca a assistência social, Guará (2006, 2009) defende que a educação integral se baseia na concepção de proteção integral definida legalmente pelo ECA. Reconhece então que as particularidades características ao desenvolvimento da criança “exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos tanto individuais quanto coletivos, que possam assegurar seu pleno desenvolvimento” (2006, p. 20). Ainda segundo essa autora:

A interface da educação integral com a proteção integral – paradigma basilar desse direito – enfatiza a condição privilegiada de que goza a população infanto-juvenil em relação à exigibilidade de uma educação que supõe seu acesso prioritário à proteção do Estado no provimento de programas e serviços que promoverão seu pleno desenvolvimento. (2009, p. 65)

Tendo em vista que a realidade de muitos alunos é marcada por situações de violência, abandono e risco social, a perspectiva de tirar essas crianças e jovens das ruas e colocá-los sob a responsabilidade da escola pode se apresentar como uma opção no enfrentamento a essa situação. Guará (op. cit.) fortalece esta ideia ao apontar que a possibilidade de ter na escola um suporte para dar a esses alunos as condições necessárias para seu aprendizado – considerando suas necessidades físicas e emocionais – pode representar uma alternativa para a atual equação entre qualidade e quantidade. Neste sentido, a autora vê o apoio à operacionalização da oferta da educação integral em

tempo integral por meio de ações socioeducativas como uma possibilidade para a escola atender a estas necessidades sem precisar aumentar seus espaços e equipes.

Mas para que esse apoio seja significativo, reforça a necessidade de uma integração real entre escola e os demais espaços/ações socioeducativas e faz um alerta que, caso contrário, turno e contraturno correm o risco de assumirem currículos distintos e não complementares. Como destacou, um dos maiores desafios dessa concepção de educação integral é “a difícil arte de integrar” (2006, p. 19).

No intuito de viabilizar essa integração, Guará (Idem) propõe que os espaços institucionais públicos existentes nas comunidades, que vão desde bibliotecas, parques, centros esportivos, aos cursos diversos de informática ou formação profissional, podem se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada. Porém, a própria autora considera que, na maioria das comunidades que mais se beneficiariam desses recursos, eles não estão disponíveis e/ou não podem ser acessados. Aponta assim, para uma necessidade de a educação proporcionar condições dignas para o desenvolvimento do aluno, especialmente para aqueles que não terão essa oportunidade em outros espaços, condições estas que, nesta perspectiva, poderiam ser viabilizadas mediante parceria estabelecida entre a escola e seu entorno.

Diante destas novas proposições para a escola pública de educação integral em tempo integral, que em pouco se assemelham aos projetos concebidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, consideramos imprescindível refletir sobre as novas configurações que estão sendo colocadas para esse projeto. Questões sobre quais são os critérios para a seleção das ações socioeducativas que estão entrando na educação escolar, quem são os sujeitos que vão promover essas ações junto aos alunos e em que espaços estas ações serão realizadas, aparecem diante destas novas proposições como uma necessidade para o estabelecimento de parâmetros, sem os quais a educação corre o risco de ficar empobrecida.

Refletindo sobre estas questões, compreendemos que a escola precisa se integrar à sua comunidade e estabelecer parcerias com aqueles que desenvolvem as ações socioeducativas ao seu redor e vão ao encontro do seu projeto pedagógico, todavia, considerar que essas ações serão responsáveis por um aumento significativo da jornada escolar, requer um olhar mais atento e cuidadoso, a fim de se pensar em quais bases esta ampliação será construída.

Longe de estabelecer esses parâmetros, uma vez que eles devem ser pensados tendo em vista o contexto de cada escola e município, esta pesquisa aponta neste sentido

somente para sinalizar que essa integração pode ser a favor do pleno desenvolvimento dos alunos, mas que para isso acontecer, exige atenção para com os sujeitos e espaços, entre outros aspectos, que farão parte dessa ampliação.

Retomando as contribuições de Algebaile (2009) e Dourado (2009), lembramos que a escola pública vem atravessando caminhos nem sempre aprazíveis. No entanto, o fato das classes populares terem ingressado na educação pública e forçado o aumento do seu atendimento, não pode se constituir subsídio para a diminuição da sua qualidade. Se vinculado ao avanço das matrículas e a universalização do ensino fundamental vieram novos desafios e demandas, faz-se relevante a reflexão sobre as condições necessárias para garantir o equilíbrio entre o acesso e o sucesso. Assim, é importante ponderar sob quais bases as escolas vão construir seus projetos educativos, com vistas a atender as novas demandas que lhes vem sendo apresentadas.

Considerando que as experiências de educação integral no Brasil vêm assumindo um lugar de destaque na proposição de uma educação de qualidade, e que suas características na escola pública muitas vezes se fizeram associar à assistência social, a presente investigação destaca que os princípios associados às *idades educadoras* e à *proteção integral*, outrora analisados, trazem novos contornos para a educação integral que podem ser positivos, desde que sejam dadas as condições necessárias para que a escola possa se fortalecer neste cenário.

Dessa maneira, tendo em vista as características anteriormente analisadas, a indagação sobre qual será a estrutura disponibilizada à escola – incluindo sua equipe multiprofissional e seus espaços físicos – para que esta possa oferecer uma educação integral em tempo integral – uma vez que, como visto, a atual encontra-se sobrecarregada – aparece aqui como uma necessidade na definição deste projeto educativo, requerendo uma investigação mais detalhada, a fim de conseguir identificar seus avanços em meio a uma aparente estagnação. Pois, como colocou Cavaliere (2009a):

O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista. (p. 58).

Neste sentido, as condições encontradas nas escolas e nos seus contextos sócio-históricos para que essas questões se efetivem, nem sempre são favoráveis às políticas intersetoriais, uma vez que, como existem no nosso país muitas realidades – por exemplo, as impostas por fatores regionais – nem sempre os diferentes setores da sociedade são fortes o suficiente para atender a demanda da ampliação do tempo escolar. Em outras palavras, em concordância com a citação anteriormente mencionada, para que o aumento do tempo implique uma educação integral serão necessários investimentos estruturais nas escolas, que por sua vez devem ser relacionados às suas necessidades específicas.

Assim, destacamos a partir das análises suscitadas nesse subcapítulo que a concepção contemporânea de educação integral foi caracterizada neste estudo pelas ideias de *proteção integral* e de *idades educadoras*, cujas propostas buscam viabilizar novos caminhos para sua operacionalização tendo em vista que (i) nossos estudantes precisam de um ambiente propício ao seu pleno desenvolvimento e que esse ambiente, pode ser encontrado em diferentes locais, mas que seu espaço de excelência deve preferencialmente ser a escola, e ainda, que (ii) essa escola encontra-se em uma cidade que pode lhe oferecer diferentes situações educativas, desde que algumas condições e estruturas sejam constituídas, como um sistema de acesso fácil a esse tipo de informação, bem como de fácil acesso aos seus espaços.

Desta forma, esta pesquisa entende que a busca pelo entendimento acerca da concepção contemporânea para a educação integral no contexto atual requer um esforço enorme para não limitarmos o nosso olhar a somente um dos seus aspectos ou, ainda, para não nos limitarmos a um olhar generalista. O desafio apresentado é justamente o da contemporaneidade: como ampliar os acessos e conexões sem perder a qualidade nessas relações.

Não podemos ignorar as condições em que muitos alunos entram para o ensino público, mas também é necessário cuidar das condições reais que a escola tem para atender estes alunos. Acreditamos que, se as bases estruturais das escolas são fortalecidas em seus pilares – como a valorização do professor e do aluno da escola pública – elas terão maior possibilidade de promover uma rede educativa, que busca envolver a todos com a educação.

As contribuições das ideias de cidades educadoras e da perspectiva de proteção integral ampliam o nosso entendimento sobre como está sendo proposta nos dias atuais a oferta da diversidade de atividades desejada na ampliação do tempo, e como essas

ações externas à escola podem ser integradas aos seus objetivos políticos e pedagógicos. Dessa forma, buscamos nos aproximar de um entendimento crítico acerca de algumas questões que estão compondo esta abordagem contemporânea de educação integral, como a necessidade de novos saberes, espaços e profissionais. Também destacamos que essas necessidades podem traduzir-se tanto fisicamente – geralmente as mais aparentes – quanto pedagógica e filosoficamente, na urgência colocada à escola em estabelecer um diálogo real e efetivo entre os seus conhecimentos e os interesses dos seus alunos.

A premência da escola pública por soluções para seus insucessos e a possibilidade de encontrar na educação integral em tempo integral uma resposta para seus problemas, traz novas configurações para a realização do “sonho sonhado” desejado por Moll (2012). Favorece em contrapartida, que pesquisadores e educadores façam o exaustivo exercício de refletir sobre como é exequível equilibrar o que é possível com o que é preciso, quando pensamos em uma política pública para a educação integral.

Por fim, destacamos que, independente do formato em que a educação integral seja oferecida ou sob quais circunstâncias políticas, ela será provavelmente composta pelo ensino de diferentes conhecimentos atribuídos ao desenvolvimento integral do aluno. Assim, estes conhecimentos podem se fazer associar às variadas dimensões do ser humano e seu ensino pode ter em vista objetivos distintos.

Diante do tema desta dissertação, a presente pesquisa segue assim com a apresentação de um dos conhecimentos mais comumente associado à educação integral: a Arte. A fim de possibilitar uma compreensão mais crítica e contextualizada acerca da presença da arte na educação, para desta forma poder refletir sobre a arte na educação integral oferecida por meio do Programa Mais Educação, apresentamos a seguir uma análise sobre a arte/educação no Brasil.

CAPITULO 2 – ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM PASSEIO POR SUAS CONCEPÇÕES

Alguns temas na humanidade caminham lado a lado, inter-relacionando-se, por vezes. Possivelmente a arte¹ e a educação fazem parte destes temas e, sendo as duas produções humanas, traduzem seu momento histórico, bem como permitem que outras gerações tenham acesso ao que o homem pensou, sentiu e criou naquele momento.

A educação, com sua capacidade de ajudar o homem a expressar-se e conhecer mais e melhor o mundo em que vive, e a arte, com a capacidade de, ao longo da história, “dizer” o que apenas palavras não conseguem, apresentam-se como áreas complementares. Parece-nos ainda, uma possibilidade interessante, visto que complexa, para ver ambas as áreas com novos olhares.

Se arte e educação são produções da sociedade em que se encontram inseridas, refletindo suas tendências e concepções, é natural que acabem se abraçando. Dessa forma, entre outras possibilidades, a arte precisa da educação para formar seus artistas e apreciadores e a educação precisa da arte para ampliar sua capacidade formativa.

Barbosa (2008a), ao rememorar Fanon, considera que a arte capacita o homem a não ser um estranho em seu meio ambiente, nem estrangeiro em seu próprio país. Ela tem a capacidade de superar a despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. “A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (p. 99).

Partindo dessas considerações, as possibilidades que podem nascer desse encontro são diversas, como a criação de setores educativos em museus, o ensino de artes nas escolas e o uso da arte como suporte didático para o ensino de outros conteúdos curriculares.

Considerando essa variedade, vamos referenciar essa relação fazendo uso do termo *arte/educação*, nos atendo, principalmente ao ensino de Arte na educação brasileira. Em sintonia com Duarte-Jr, nos questionamos como “a arte pode se tornar um instrumento para a formação de um homem mais pleno” (p. 65), assumindo que:

¹ Em acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, irá grafar-se *Arte* quando tratar-se da área curricular e nos demais casos, *arte*.

(...) arte/educação nada mais é do que o estímulo para que cada um exprima aquilo que sente e percebe. Com base nessa expressão pessoal, própria, é que se pode vir a aprender qualquer tipo de conhecimento construído por outros. (2011, p. 75)

À luz da sua vasta bibliografia, compreendemos que a arte/educação corresponde a um universo de possibilidades e por isso nosso esforço está concentrado em pesquisá-la enquanto campo empírico-conceitual, enquanto *ciência do ensino de arte* (BARBOSA 2008b, SILVA e ARAÚJO, 2007, Grifos nossos).

Dessa forma, diferentes linhas de pesquisa dentro da arte/educação, como teatro/educação, educação musical e ensino das artes visuais podem ser abordadas, tendo como foco suas contribuições para o ensino das artes sem, contudo, adensar suas especificidades.

Porém, se hipoteticamente fosse feita uma pesquisa entre os educadores sobre a importância da arte, possivelmente teríamos uma boa parcela respondendo que a arte é fundamental para desenvolver a expressão e sensibilidade do aluno. Mas, possivelmente, também teríamos outra parcela considerando a importância da arte para o lazer e fruição, o ensino das ciências, o desenvolvimento de determinadas capacidades, entre outras contribuições.

Ao avançar na leitura sobre o tema, observamos que existem diferentes modos de se conceber a arte/educação, com tratamentos conceituais e metodológicos, igualmente distintos. Silva e Araújo (2007) assinalam que essas diferenças conceituais podem se manifestar em práticas variadas, como produções artísticas livres, leitura e releitura de obras de arte, jogos teatrais, músicas na rotina escolar, comemorações de datas festivas entre outras.

Assim, em sintonia com Figueiredo (2010), consideramos que para o ensino de Artes ser significativo, é preciso conhecer suas concepções, pois elas dizem muito sobre a inserção da Arte nos Projetos Político-Pedagógicos desenvolvidos pelos sistemas educacionais. Consequentemente, influenciam na formação e prática dos arte/educadores e na formação dos alunos.

De acordo com o que encontramos disponível em livros, artigos e documentos, organizamos este capítulo em dois subcapítulos, que foram criados visando (i) a construção de um panorama sobre a arte/educação no Brasil e suas concepções; (ii) destacar a Proposta Triangular e a valorização da cultura local como aspectos importantes para a concepção contemporânea de arte/educação.

Porém, faz-se importante aqui uma ressalva. Enquanto o capítulo sobre a educação integral foi construído tendo como recorte as concepções indicadas nos textos oficiais do Mais Educação, o capítulo sobre arte/educação seguirá outro caminho.

Essa escolha deve-se a dois motivos: (1) O macrocampo Cultura e Artes trata de um campo muito abrangente, que inclui a cultura e que faz referência a autores estrangeiros, extrapolando assim o tema em questão e (2) o principal documento que orienta o macrocampo encontra-se em fase preliminar, sendo difícil identificarmos com clareza quais são as concepções de arte/educação que emergem da sua leitura.

Ainda sobre o segundo motivo, destacamos que, nas referências bibliográficas do Caderno Pedagógico, de 31 indicações, 77% referem-se à educação musical. O restante (23%) aborda temas diversos, que não necessariamente têm relação direta com a arte/educação – como formação dos profissionais da educação e vulnerabilidade. Por estamos tratando aqui da área da arte/educação e não somente da educação musical, as referências mencionadas tornam-se insuficientes para uma compreensão mais ampla da concepção de arte que embasa o PME.

Com isso, buscamos nesse capítulo traçar um panorama da arte/educação no Brasil, tendo em vista suas concepções, para mais adiante conseguir identificar quais são aquelas que estão presentes na proposta do macrocampo pesquisado. Uma vez de posse dessa observação, podemos dar continuidade à nossa investigação.

2.1. Tendências, fundamentos e ordenamento legal da arte/educação no Brasil

No Brasil, a presença da arte na educação pode ser identificada ao longo da história por meio de diferentes manifestações, variando de acordo com as políticas educacionais e as tendências vigentes (BRASIL, 1997). Associada ao lazer, à concentração, criatividade entre outras possibilidades, a arte faz-se presente na história da educação, adotando diferentes objetivos.

Considerando que não é incomum observar a coexistência desses objetivos no discurso e na prática de muitos docentes, nos parece intrigante pensar de onde vieram esses juízos e em que período e com qual objetivo foram criados. Embora tenhamos como premissa que algumas ideias antigas continuam vigorando atualmente, acreditamos que a apresentação da arte/educação em ordem cronológica pode nos ajudar a compreender sua evolução.

Para tal, tendo como referência o estudo realizado por Silva e Araújo (2007), traremos à luz as três principais tendências da arte/educação no Brasil, denominadas por eles de: Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-Modernista. Esperamos, ao final, ter subsídios que nos ajudem na identificação das concepções de arte/educação que se apresentam no macrocampo Cultura e Artes.

De posse desta referência, **a tendência de arte/educação Pré-Modernista** será abordada brevemente nesta pesquisa. Optamos por incluí-la, mesmo que superficialmente, uma vez que teve grande influência no surgimento das novas tendências, quanto mantém até hoje determinados traços presentes no ensino de artes.

Segundo Silva e Araújo (2007), tal tendência inicia-se no Brasil com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816. Com forte orientação neoclássica, predominavam as aulas baseadas em exercício formal para a produção de figuras, cópias, retratos e desenhos com modelo vivo. Com o fim do trabalho escravo, a educação passou a representar um papel fundamental para as mudanças sociais que sucederam esse marco. Influenciada pelas correntes liberal e positivista, a arte na educação passou a ser vista como uma aliada para o estudo da ciência, contribuindo para o “desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção” (ARAÚJO e SILVA, 2007, p.5).

Avançando para a primeira metade do século XX, o ensino de Arte continuava predominantemente baseado no modelo tradicional de escola. As disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico eram responsáveis por manter a Arte presente nos programas das escolas primárias e secundárias (BRASIL, 1997).

O conhecimento era transmitido considerando os padrões das culturas predominantes e os professores trabalhavam com exercícios apoiados em manuais e livros didáticos, de caráter fortemente técnico. O ensino de arte caracterizava-se assim por “transmitir aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos” (BRASIL, 1997, p. 22).

A observação era hipervalorizada em detrimento da imaginação e o desenho deveria obedecer a regras rígidas. Segundo Silva e Araújo (2007):

(...) a orientação de ensino de artes como técnica parte basicamente de dois princípios: (1) a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no

trabalho; (2) e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais como Matemática e Língua Portuguesa (p. 5).

Um exemplo da concepção de ensino de arte enquanto técnica possivelmente pode ser encontrado no Canto Orfeônico². Estudos como os de Paglia (2009), apontam para a relação entre a proposta de Canto Orfeônico de Villa-Lobos e os ideais de nação defendidos por Getúlio Vargas. Segundo a pesquisadora, o Canto Orfeônico teria clara intenção nacionalista e baseava suas ações no tripé *disciplina, civismo e educação artística*.

Por ser uma disciplina coletiva, poderia favorecer o desenvolvimento de uma consciência comum e o estreitamento dos laços afetivos. Porém, na prática, enfrentou desafios como a formação dos professores e sua própria metodologia, que acabou transformando essas aulas em regras matemáticas e memorização de peças orfeônicas (BRASIL, 1997).

A arte/educação na tendência pré-modernista não teria importância em si mesma, servindo para alcançar objetivos que não estão relacionados diretamente ao ensino de arte. Este, por sua vez, é associado à transmissão das técnicas pertencentes a cada linguagem, que a priori capacitaria o aluno a “dominar o código”, mas não a apropriar-se deste.

Mesmo que historicamente tenham surgido novas tendências que sucederam a pré-modernista, nota-se, em sintonia com Araújo e Silva (2007), que a mesma ainda se faz presente na prática de muitos arte/educadores. Assim, poderíamos continuar investigando como essa tendência se manifesta nos dias de hoje.

Porém, por tratar-se apenas de um recorte, daremos sequência ao estudo voltando alguns anos na linha do tempo, para mostrar o surgimento da **tendência modernista na arte/educação**. Até a década de 1920, o ensino de Artes nas escolas no Brasil representava principalmente uma ferramenta para melhor expressar e fixar os conteúdos aprendidos em outras aulas.

Foi a partir do movimento modernista que este tipo de ensino começou a mudar. O Modernismo trouxe para o Brasil questões fundamentais para a valorização da cultura nacional e para uma nova apropriação das influências estrangeiras. Colocou no centro

² Apesar de Paglia (2009) apontar que essa disciplina teve início em 1931, época em que o Modernismo já era um movimento sólido, e da mesma ter finalidades próprias, compreendemos que suas características estão mais vinculadas à tendência pré-modernista, se fazendo associar ao ensino de arte enquanto técnica.

da discussão sobre arte a importância de termos nossas próprias técnicas e teorias e com isso desencadeou uma grande renovação metodológica para o ensino de Artes. (SILVA e ARAÚJO, 2007)

De acordo com Silva e Araújo (2007), a Semana de Arte Moderna, realizada em 1922, foi um marco para a valorização estética do desenho infantil. As fortes presenças do movimento expressionista e dos escritos de Freud contribuíram para que se considerasse o desenho infantil uma forma de expressão. (BARBOSA, 2002).

Os modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti também foram fundamentais para a divulgação da ideia do ensino das artes enquanto livre-expressão. Segundo Barbosa (2003), Anita Malfatti, com suas aulas para crianças realizadas em seu ateliê e Mário de Andrade, com a criação do curso de arte para crianças, na Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo, conseguiram colocar em prática muitas das ideias que estavam sendo defendidas pelo Modernismo.

Para esses modernistas, a arte da criança era um exemplo da espontaneidade expressionista e deveria ser valorizada. Especialmente Mario de Andrade, por meio de seus artigos e de seu curso de Filosofia e de História da Arte na Universidade do Distrito Federal, foi fundamental para a divulgação de um tratamento científico para o desenho infantil, baseado na filosofia da arte.

Nesse contexto, novos métodos que deveriam valorizar a expressão e espontaneidade foram criados no intuito de proporcionar ao aluno a livre-expressão de seus sentimentos. Em oposição à concepção de arte como técnica, e influenciada pela pedagogia experimental – que pela primeira vez considerava o desenho infantil como uma expressão própria da criança – a tendência Modernista concebia o ensino de artes como aliado para o desenvolvimento da expressão e da criatividade (SILVA E ARAÚJO, 2007).

De 1937 a 1945, o estado político ditatorial afastou da direção de cargos importantes muitos educadores que estavam motivados pelas mudanças da escola nova, o que acabou influenciando para que se solidificasse nesse período o que Barbosa (2003) denominou de “pedagogização da arte na escola”.

A reflexão iniciada pelos modernistas acerca das especificidades da arte/educação aos poucos cederia espaço para a utilização instrumental da arte e a aplicação da arte para a expressão e para a liberação emocional. Essas seriam as novas motivações da tendência modernista de ensino da Arte, que perduraram durante o Estado Novo (BARBOSA, 2003).

Outra forte contribuição para a tendência modernista, que teve desdobramentos para além do Estado Novo, pode ser encontrada com a influência do movimento escolanovista. Tal movimento contribuiu para profundas mudanças na maneira de se entender a educação e a criança e conseqüentemente influenciou no ensino de Arte (BRASIL, 1997). Especialmente as ideias de John Dewey, desenvolvidas no Brasil por Anísio Teixeira, são apontadas por Barbosa (2003) como sendo de grande importância para o modernismo no ensino da Arte. Por meio do movimento da escola nova, Anísio trouxe à tona vários princípios defendidos por Dewey e no caso do Ensino de Arte “a ideia de arte como experiência consumatória” (p. 01).

Porém, a autora faz uma alerta para o uso errôneo dessa ideia, defendendo que essa experiência não deve ser limitada ao produto final. Em suas palavras, “a experiência consumatória em Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final” (Idem).

Tal crítica é destinada à prática de colocar as atividades de artes como a última etapa no desenvolvimento de um conteúdo. O argumento de que a arte ajuda na compreensão dos conceitos, por evocar elementos afetivos no desenvolvimento cognitivo que ela gera, contribuiu para que ocupasse um lugar de “trampolim” para o ensino de outras ciências, esvaziando sua finalidade em si mesma.

A associação entre arte e emoção motivou ainda o movimento de valorização da arte da criança e um dos principais desdobramentos dessa conjunção foi a criação, em 1948, da Escolinha de Artes do Brasil (SILVA E ARAÚJO, 2007).

Fundada no Rio de Janeiro pelos artistas plásticos Lúcia Valentim, Augusto Rodrigues e Margaret Spencer, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) foi a primeira escola a formar arte/educadores no Brasil. Mesmo constituindo-se um movimento de ensino extraescolar, influenciou o ensino de artes como um todo, tendo como base conceitual os estudos de Herbert Read (1982) e Viktor Lowenfeld (1977).

Para Silva e Araújo (2008), a Escolinha de Artes, por meio da realização de cursos de formação inicial e continuada direcionados principalmente aos professores do então 1º Grau, representou, durante décadas, a principal referência no processo de formação de arte/educadores.

Tendo recebido a contribuição de diferentes artistas, educadores e psicólogos, a EAB desenvolveu-se, formando o Movimento Escolinhas de Artes (MEA), que hoje conta com 140 escolinhas pelo Brasil, além de uma no Paraguai, uma em Portugal e duas na Argentina.

Seus princípios baseavam-se na valorização da arte da criança e no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. Outro aspecto importante era a dessacralização da obra de arte, defendida pelo ideal de que todas as crianças eram capazes de produzir e de se expressar por meio da arte (ARAÚJO E SILVA, 2007).

Defendia-se também que a arte adulta não deveria representar para a criança um modelo e que essa aproximação deveria ser feita naturalmente. Desejava-se com isso influenciar o mínimo possível a arte da criança, preservando a sua originalidade – valor fundamental ao modernismo.

Diante do apresentado, esse movimento representou uma proposta filosófica e metodológica de uma arte/educação genuinamente brasileira, que teve como objetivo o desenvolvimento da capacidade criadora.

Para Araújo e Silva (2007), o ensino de arte modernista influenciou substancialmente o ensino de arte nas escolas, e pode ser observado nos dias atuais, por meio de práticas como a produção de desenhos como forma de expressão da criança e passeios a museus e centros culturais que não estejam contextualizados com o que a escola está desenvolvendo.

Para esses autores, a crença de que o aprendizado artístico é espontâneo e não necessita da mediação do professor e que a ênfase da arte na educação deve estar no processo e não no resultado, contribuíram para o fortalecimento da concepção de arte/educação como lazer, auto expressão e catarse.

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa (1989), ao realizar uma série de palestras pelo Brasil a fim de divulgar as possibilidades para o uso da imagem no ensino de Arte, nos relata que algumas plateias resistiram resolutas contra tais princípios. Alegavam que esse uso influenciaria na espontaneidade da arte da criança - crença atribuída por Barbosa à forte presença da ideologia do Movimento das Escolinhas de Artes.

Com o passar dos anos o MEA foi enfraquecendo-se e a saída de grandes mestres da Escolinha de Arte do Brasil – referência para o movimento – é apontada por Barbosa (2003) como um dos pontos nevrálgicos para esse declínio.

Paralelamente ao MEA, Barbosa (2003) destaca que as classes experimentais, criadas e regulamentadas em 1958³, tiveram uma forte presença da arte em seus currículos e retomaram alguns dos princípios renovadores, introduzidos na década de 1930. O método naturalista de observação e o uso da arte para expressão, aliadas às

³ Barbosa faz referência especialmente às experiências das Escolas Parque (Salvador e Brasília) e à Escola Guatemala (Rio de Janeiro).

práticas de exploração de diferentes técnicas, prevaleceram na arte/educação nas classes experimentais (BARBOSA, 2003).

Outro fator fundamental para a movimentação desse cenário foi a aprovação, em 1961, da lei nº 4.024, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a instituição da arte na educação.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971). Parágrafo único: Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

[...]

Art. 35. Em cada ciclo (do ensino médio) haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas;

[...]

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: IV - atividades complementares de iniciação artística;

Uma vez sugerida em lei, a tendência seria que essa área ganhasse mais espaço no currículo da educação básica. No entanto, para Barbosa (Idem), o período que sucederia a LDB de 1961 e culminaria na ditadura militar foi infrutífero para a arte/educação. A possibilidade de tornar a arte mais presente nas escolas, por meio de um currículo favorável às atividades diversificadas e das escolas experimentais não foi além e com a instauração desse regime político:

A ditadura de 64 perseguiu professores e as Escolas Experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos. (...) A partir daí a prática da arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. (...), entretanto por volta de 1969 a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, entretanto raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte. (p. 03 e 04)

Consequentemente, o ensino de artes ficou associado a uma atividade desprovida de conteúdos próprios, assumindo outra característica marcante: a arte enquanto atividade. Concepção esta, assumida ambigualmente na criação da reforma educacional que fixou as novas diretrizes e bases para o ensino no 1º e 2º grau. A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de artes na educação, sob o título de “Educação Artística”. Sua inserção encontra-se nas seguintes passagens:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1º: Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Segundo Duarte-Jr. (2011), a inscrição no Brasil do termo arte/educação na legislação escolar advém desta lei, que se por um lado determinou a obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar – logo dotado de conhecimentos próprios – por outro a designou enquanto uma atividade.

Gomes e Nogueira (2008) ajudam a compreender como a Educação Artística acabou assumindo um caráter de atividade, ao trazerem o Parecer nº 540/77, emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) quando este considera que a arte “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”.

Para Barbosa, a introdução da Arte no currículo oficial representou “aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História foram eliminadas do currículo” (BARBOSA, 2002, p. 9). Nesse contexto, seu caráter histórico e cultural não se constituiu a tônica para o Ensino de Artes instituído em 1971.

Outro aspecto fundamental na introdução dessa lei foi o estabelecimento do professor generalista ou polivalente. Este, recebendo uma formação geral em dois anos, deveria ser capaz de ensinar as diferentes linguagens artísticas. Os cursos de formação de arte/educadores também aumentaram significativamente, sem, contudo, representar uma melhoria na formação desses profissionais, conforme sinaliza Barbosa (1989), ao realizar uma crítica sobre a formação dos arte/educadores em cursos generalistas com duração de dois anos.

Também observamos, em consonância com Araújo e Silva (2007), que a concepção de arte enquanto atividade, fortalecida pela lei 5.692/1971, encontra marcas

nas atividades pedagógicas até hoje, indo desde as músicas cantadas na rotina escolar, à preparação de apresentações artísticas para as datas comemorativas. Esta característica também pode ter colaborado para a arte acabar assumindo um papel reduzido na educação escolar.

A ideia da arte/educação para o desenvolvimento da sensibilidade – típica do Modernismo – também foi sendo pouco a pouco superada, já que a mesma desconsiderava, nessa “sensibilidade”, questões relativas ao desenvolvimento dos sentidos, ficando reduzida a aspectos mais subjetivos. (BARBOSA, 2008b).

Progressivamente, novas influências foram surgindo e a tendência modernista, embora fundamental para a construção da arte/educação no Brasil, ao concentrar-se principalmente no fazer, contribuiu para o enfraquecimento da visão da arte enquanto um campo de conhecimento específico.

Segundo Barbosa (2003), havia na década de 1970 e início de 1980 uma carência de pesquisas sobre o ensino da arte no Brasil e os encontros de arte/educação não aprofundavam reflexões políticas – fato atribuído pela autora, entre outros; a uma das dirigentes desses encontros ser casada com um integrante da cúpula do governo ditatorial.

As ideias descritas em seu livro *Teoria e prática da educação artística* (1975), por exemplo, foram produzidas em uma época em que praticamente não havia livros de arte/educação traduzidos para o português. A autora relata que, nesse momento histórico, existia no Brasil muito mais uma complementação pedagógica à graduação de *Belas Artes*, do que uma pesquisa teórica sobre arte/educação.

O resultado disso foi que durante anos tivemos uma formação comprometida em relação aos princípios políticos, filosóficos, psicológicos e metodológicos dessa área. Como colocou a autora nessa época “A arte/educação é ainda uma espécie de colagem provisória de ciências” (BARBOSA, 1975, p.75).

Um movimento que enfrentaria as questões políticas relacionadas a essa área só iria acontecer em 1980, com a realização da Semana de Arte e Ensino. Realizada na Universidade de São Paulo, contou com a participação de 3.000 educadores e é vista por Barbosa (2003) e Silva e Araújo (2008) como a primeira tentativa de atualizar os arte/educadores brasileiros sobre os novos princípios do ensino de arte.

Posterior a esse encontro, foram criadas a Associação de Arte Educadores de São Paulo e, em 1982/83, a linha de pesquisa em Arte/Educação, na Pós-graduação em Artes na Universidade de São Paulo. Tais fatores são apontados como um fortalecimento

político no movimento de arte/educadores, que a partir daí segue novos caminhos. (BARBOSA, 1989)

Inicia-se nesse curso a concepção de ensino de arte enquanto conhecimento, defendida pela **tendência pós-moderna ou contemporânea de arte/educação**. Com esse deslocamento de intenções, avançamos na construção de uma concepção vinculada à questão do desenvolvimento cognitivo.

A arte compreendida como uma área de conhecimento é também considerada em sua construção social, histórica e cultural. “Nessa direção, o conceito de arte também está ligado ao conceito de cognição, como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição” (SILVA E ARAÚJO, 2007, p. 11 e 12).

Ana Mae Barbosa define arte/educação na pós-modernidade como a mediação entre arte e público e o ensino da Arte como o “compromisso com a continuidade e/ou com o currículo quer seja formal ou informal. Esses conceitos associados ao conceito de Arte como experiência cognitiva vêm se constituindo o núcleo das teorias pós-modernas em Arte/Educação” (BARBOSA, 2008b, p. 98).

O conceito de arte como experiência, elaborado por Dewey na década de 1930, é retomado nos dias atuais, ampliando a noção de experiência e de sua densidade cultural. A experiência assume assim um argumento cognitivista, sendo influenciada por linguagens e formatada pela cultura, “uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade” (BARBOSA, 2008b, p.11).

A abordagem da contemporaneidade acerca do fazer artístico – em que não se tem necessariamente um produto final – levou a história a refazer alguns dos critérios com os quais se julgavam as obras anteriores. Conseqüentemente, mais do que estar apto a produzir arte, o aluno deve ser capaz de ler a arte e(m) seu contexto.

No campo teórico da arte/educação, a ideia da educação estética, ao lado da educação artística, isto é, o conhecimento sobre a obra de arte ao lado do fazer artístico, foi muito divulgado no Brasil nos escritos de Ralph Smith, Elliot Eisner, e com o surgimento do DBAE – Discipline Based Art Education⁴ – que valorizou a construção do fazer artístico, o desenvolvimento cognitivo e a dimensão de que por meio da arte se pode ter acesso e compreensão do patrimônio cultural (BARBOSA, 2002 e 2003).

⁴ Sistema educativo norte americano para o ensino da arte , baseado nas disciplinas Estética, História, Crítica e no fazer artístico (BARBOSA, 2003).

A fim de descobrir quais seriam as principais influências estrangeiras na construção de uma ideia pós-moderna para ensino das Artes, Barbosa (2002) realizou uma pesquisa utilizando monografias e teses relacionadas à área. Em seguida, mapeou quais nomes seriam citados pelos estudantes na hora de embasarem suas ideias e os autores:

Portanto, elegemos Herbert Read como cúmplice da contemporaneidade e o instituímos como um dos autores cuja influência devia ser verificada nas teses brasileiras junto com Ernest Gombrich, Rudolf Arnheim, Elliot Eisner, Edmund Burke Feldman, Vicent Lanier, Robert Ott, Robert Saunders, David Thistlewood, Brent e Marjorie Wilson e Ralph Smith. Estes foram os autores mencionados pelos entrevistados que definiram a participação de cada um deles na ampliação contemporânea do conceito de ensino de arte (p.17)

A contribuição desses autores para a arte na contemporaneidade é, resumidamente, tratá-la como algo maior do que uma expressão, apresentando em suas análises aspectos culturais, históricos e estéticos. Assim, seu ensino é organizado visando o desenvolvimento cognitivo, incluindo a emoção, porém sem descuidar da elaboração.

No cenário legal, após a reforma educativa de 1971, poucos avanços foram observados. Foi a partir da década de 1980 que a arte/educação voltou a ganhar força. Nessa década, foram criadas 14 associações estaduais de arte/educadores, que juntas constituíram em 1988 a Federação Nacional. Barbosa (1989) aponta que as associações foram fundamentais na negociação com as Secretarias da Educação e Cultura e com o legislativo por melhores condições para o ensino de Arte.

Com suas condições de reivindicação fortalecidas, os arte/educadores puderam comemorar a inclusão da arte na Constituição Federal de 1988 (CF/88), com destaque para a liberdade de expressão, a valorização da identidade nacional e a proteção das obras de arte. Especialmente no que tange à educação, a Constituição é muito clara ao especificar no artigo 206, que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

No entanto, a inserção da arte na CF/88 não foi suficiente por si só para garantir sua permanência nos projetos para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A leitura da bibliografia pesquisada indica que a inclusão da arte na LDB/96 também representou uma vitória da luta dos arte/educadores, uma vez que nos projetos

de lei anteriores o ensino de Arte não era obrigatório.

Assim a promulgação da LDB nº 9.394 de 1996, “consagrou oficialmente a concepção de ensino de artes como conhecimento, ao explicitar que o ensino de artes deve promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (SILVA E ARAÚJO, 2007, p. 13). A partir desse momento, no texto original da LDB ficaram instituídos que:

Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Ao determinar que a Arte é uma disciplina curricular obrigatória, a LDB/96 contribuiu para o estabelecimento de alguns aspectos que a caracterizam enquanto tal, como a definição de objetivos, conteúdos e metodologias. A LDB/96 aproxima-se dessa forma da tendência pós-moderna, ao afirmar a área enquanto uma disciplina, que tem como finalidade contribuir para o aprimoramento cultural do aluno.

Todavia, Barbosa (2002) faz uma crítica, alertando que a presença da Arte na LDB/96 não assegura o seu cumprimento, ressaltando nesse sentido que “no Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo.” (p.14). Outra consideração importante é que “sem a experiência do prazer da arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de arte/educação será reconstrutora.” (p.14).

Ambas as críticas foram selecionadas por representar desafios vividos pela educação no nosso país. Observamos com isso que não basta a obrigatoriedade do ensino, muito menos se este estiver desvinculado do contexto de vida dos alunos e educadores. No entanto, consideramos que a promulgação da LDB/96 se constitui um avanço fundamental para a construção de políticas educacionais que visem avançar nas ações para essa área. Mas não representa por si só a consagração de uma política, necessitando da complementação de outros fatores, como a aprovação de leis que viessem a regulamentar e especificar melhor as determinações da LDB.

Outra conquista para a área ocorreu em 1997, quando o ensino de Arte ganhou oficialmente a sua abordagem curricular, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes (PCNs). Tendo como premissa que a arte é tão importante quanto os outros conhecimentos, os Parâmetros consideram que seu ensino pode proporcionar:

O desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 14).

A criação dos PCNs pretendeu contribuir para a construção de uma orientação comum, em nível nacional, que delimitasse suas linguagens – dança, música, teatro e artes visuais – e conteúdos, fornecendo parâmetros para uma avaliação em arte, além de orientações didáticas. (BRASIL, 1997)

Porém, em sintonia com a crítica feita anteriormente sobre os limites do cumprimento à legislação, notamos que esse documento é fundamental para a construção de uma proposta que tenha em vista a nossa constituição nacional, mas sua proposição não se destina a garantir a construção das bases para seu cumprimento, bem como de suas apropriação nos contextos locais.

Dessa forma, a luta política dos arte/educadores manteve-se no sentido de fortalecer cada vez mais a presença da arte na educação e o resultado desse movimento – entre outros desdobramentos – pode ser encontrado na aprovação da Lei nº 11.769, de 2008 e da Lei nº 12.287 de 2010, as quais contribuíram para dar nova redação ao art. 26 da LDB/1996, e estão excertadas abaixo:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008).

Ambas as leis modificam a LDB de 1996, fortalecendo os contornos para o ensino de Arte na educação básica. A Lei nº 11.769, de 2008, representou um avanço frente o ensino de música, que ficava diluído dentro do ensino de Arte. Segundo Figueiredo (2008), a criação de um Grupo de Trabalho - responsável por mobilizar a

sociedade civil em prol do ensino de música e articular frente aos parlamentares a inclusão da música nas escolas de forma clara – foi fundamental para a aprovação dessa lei.

Por sua vez, a aprovação da lei 12.287, ao reiterar o valor da cultura local para o ensino de Arte, aproxima igualmente a nossa legislação da concepção contemporânea, que incentiva as diferentes expressões culturais e valoriza as manifestações regionais que fazem parte da nossa constituição histórica e social.

Diante dessas questões, pretendemos avançar no entendimento da concepção contemporânea de arte/educação brasileira, destacando dois temas que a caracterizam: a Proposta Triangular e a valorização da cultura local.

Por tratar-se de temas abrangentes optamos por abordá-los em outro subcapítulo. Para tal, nossa pesquisa levanta na obra de Ana Mae Barbosa a sua Proposta Triangular para o ensino de arte. Já a questão da valorização da cultura local será desenvolvida tendo em vista as contribuições de Bastos (2008) e Duarte-Jr (2011).

2.2. Arte/educação contemporânea: Proposta Triangular e a valorização da cultura local

Ana Mae Barbosa é reconhecidamente uma das arte/educadoras brasileiras de maior contribuição para essa área. Foi aluna de Paulo Freire no curso Normal em Pernambuco, a quem atribui ter mudado sua maneira de conceber a educação. Foi também a primeira arte/educadora a ter um doutorado nessa área no Brasil e como professora da Universidade de São Paulo (USP), conseguiu criar a primeira linha de pesquisa em pós-graduação sobre arte/educação. Sua obra abrange um período extenso e nesse percurso muitas contribuições podem ser apontadas.

No entanto, vamos nos deter nesse subcapítulo na pesquisa sobre **a Proposta Triangular**, considerando ser esta “a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente” (BARBOSA, 2003, p. 06). Para tal, buscamos ao longo de sua bibliografia, os textos que ajudaram a construir a Proposta Triangular, considerando seus percursos.

Vale ressaltar que apesar de Ana Mae Barbosa ter escrito em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1982), que tal proposta era uma metodologia, no livro seguinte, *Tópicos Utópicos* (1998), essa nomenclatura é corrigida. Para a autora, metodologia é a construção de cada professor em sua sala de aula e por isso sua ideia sobre o ensino da

Arte se aproxima mais de proposições do que de um método em si.

Dessa maneira, deseja que a expressão *Proposta Triangular* substitua a de *Metodologia*, visto que tanto em arte quanto em educação, problemas semânticos podem envolver questões de conceituação. Posiciona-se criticamente, nesse sentido, para que suas ideias não sirvam como argumento para possíveis “engessamentos” da prática educativa em Artes.

Observamos que, mesmo referindo-se prioritariamente a arte/educação dentro de uma perspectiva ligada às artes visuais, suas ideias podem ser utilizadas para o ensino de todas as linguagens artísticas. De posse dessa observação, podemos seguir com as ideias defendidas pela autora para a Proposta Triangular.

A partir dos anos de 1980, Ana Mae Barbosa começou a organizar uma concepção de construção do conhecimento em artes que “sintetizasse” as influências que ela recebeu de outras três abordagens: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o movimento de apreciação estética aliado ao DBAE – Discipline Based Art Education – americano (BARBOSA, 2008a, 2008b).

Considerando que o conhecimento das artes visuais organiza-se na inter-relação entre o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte e que nenhuma das três áreas sozinhas corresponde a um real conhecimento da arte, a autora propõe que este se dê na interseção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 1989).

No intuito de transformar essas ideias em uma proposta compatível à nossa realidade brasileira, Ana Mae compõe a “Proposta Triangular do Ensino da Arte” (BARBOSA, 1998, 2008a.) Nela, postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Para tal, a composição do ensino de arte deve ser elaborada a partir de três ações básicas: fazer arte, ler obras de arte e contextualizar. Estas são, então, as três pontas desse triângulo.

O conceito de *fazer Arte* traduz a relevância da experiência do trabalho em ateliê. Durante esta ação é importante que a transformação, a interpretação e a criação estejam fortemente envolvidas. Dessa maneira, poderia aumentar as chances do aluno superar o estágio de releitura como cópia e atingir um fazer artístico com propriedade e veracidade.

Sobre a *leitura da obra de Arte*, a autora defende que é importante que esta envolva questionamentos, buscas e descobertas e, finalmente possibilite o despertar e

amadurecimento da capacidade crítica do aluno. A alfabetização para a leitura da imagem prepara o indivíduo para a decodificação da gramática visual, mas algumas características são mais facilmente percebidas quando conhecemos suas histórias.

Por isso, a última ponta do triângulo se encontra no ato de *contextualizar* a obra através da História da Arte. Essa concepção de história de arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Com isso, objetiva-se mostrar que a arte tem uma construção histórica e que as suas expressões sofreram influências de seus meios, crenças e condições.

Ao contextualizar, o arte/educador pode construir a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. Considerando que a criança tem especial interesse pelas diferenças que existem no mundo, a contextualização da obra ou do artista fica mais significativa quando feita em paralelo com o mundo do aluno, questionando-o sobre como era determinado aspecto na época em que a obra foi feita e como é hoje.

Na Proposta Triangular, o arte/educador assume o papel de mediador entre a obra (ou exposição) e o público, ampliando as diferentes possibilidades de olhares e significações. Através desse trabalho, o educador tem a possibilidade de diminuir a distância existente entre a arte (formal e conceitual) e o grande público, fazendo daquele conhecimento um saber compartilhado.

Por meio do conhecimento sobre a nossa própria formação e de quais maneiras estamos cotidianamente influenciados pela cultura erudita e pela cultura popular, a ação da arte/educação pode trabalhar contra a segregação cultural.

A autora defende que a atuação da arte/educação vai muito além de ensinar arte para crianças – assunto amplamente abordado no começo de sua obra. Sua rede de atuações ultrapassa os muros da escola e se estende para a comunidade em geral. A arte/educação se configura assim em epistemologia da arte (2008b), pois estuda os modos como se aprende arte nas escolas, nas universidades e no cotidiano dos ateliês etc..

Barbosa pretende com sua proposta contribuir para a construção de um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte. O mesmo seria organizado de maneira que a criança, suas necessidades, interesses e desenvolvimento fossem respeitados, sem perder de vista o conteúdo a ser aprendido, seus valores, estrutura e sua contribuição para a cultura.

Sobre as críticas recebidas pela autora após a apresentação da Proposta Triangular, a mesma ressalta que é importante que o arte/educador tenha em mente que não se deve restringir o fazer artístico – parte da Proposta Triangular – à releitura de obras e nem pensar que há uma hierarquia entre essas atividades (BARBOSA, 1998).

Tomando emprestadas as palavras de Barbosa:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (1998a, p. 35).

E ainda:

A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (p. 40).

Por meio dessa proposta, a autora acredita que poderemos promover uma educação em que o aluno consiga analisar a obra de arte não somente pelas suas características estéticas, como cor, linha, volume e equilíbrio, mas também relacionando-as com suas significações.

Barbosa (2008b) propõe com isso o desenvolvimento da percepção e da imaginação para apreender a realidade do meio ambiente. A Proposta Triangular pode também favorecer a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e aguçar a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

A leitura da obra de Ana Mae Barbosa, especialmente no que se refere à Proposta Triangular, revela que a tendência contemporânea ou pós-moderna de arte/educação tem como objetivo desenvolver os processos mentais, aliados a um desenvolvimento dos sentidos. Revela ainda a evolução conceitual da área, que procura cada vez mais se aproximar dos estudos sobre ensino/aprendizagem e fortalecer-se enquanto campo epistemológico.

O foco nos estudos sobre o ensino e aprendizagem dos conhecimentos artísticos vem colaborando para o fortalecimento da presença da arte na educação escolar. Nessa mesma direção, o trabalho com a diversidade cultural, a valorização do interculturalismo, da interdisciplinaridade e dos conhecimentos artísticos são fundamentais para a tendência pós-moderna de arte/educação.

Entramos, assim, em outra característica fundamental a essa tendência: **a valorização da cultura, especialmente em suas expressões regionais**. Se atualmente a arte rompeu os limites do gestual ou do sonoro, por exemplo, e passou a manifestar-se com novas expressões, é inevitável que o ensino de Artes se depare com essa realidade. Assumir que a cultura tanto influencia quanto é influenciada pela arte e pela educação significa trazê-la para um lugar de destaque no ensino de Arte.

Tomemos como exemplo o Hip Hop. Enquanto movimento artístico contemporâneo, sua composição agrega diferentes linguagens como o rap e o grafite e tem como matriz as manifestações das periferias, focando na realidade e cultura das suas comunidades. Arriscaremos dizer, é popular entre a faixa etária que está na fase escolar e por isso – independente de julgamentos de valor – possivelmente faz parte da “bagagem cultural” de muitos alunos.

Com isso, se consideramos que o Hip Hop faz parte da cultura dos alunos, ele pode ser trabalhado nas aulas de arte, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento cultural. A compreensão da influência da cultura para o ensino de Arte faz justamente com que novas manifestações artísticas e culturais passem a ser consideradas nesse processo.

O enfoque dado à cultura representa, assim, uma das mudanças de paradigma da tendência pós-moderna, uma vez que rompe com a valorização das manifestações artísticas tradicionais. Nesse sentido, Duarte-Jr. (2011) contribui para essa discussão, ao afirmar que:

Diferentes comunidades humanas constituem culturas distintas, isto é, maneiras diversas de falar, sentir, entender e agir no mundo. Uma cultura significa um grupo humano que apresenta características próprias em suas construções e formulações; possui um determinado sistema político, econômico, crenças, língua, religião, arte, costumes etc. Cada cultura apresenta uma fisionomia particular, um jeito de ser básico que é compartilhado por seus membros (p. 27).

Aliada a uma concepção de cultura que considera sua diversidade, a arte/educação contemporânea pretende contemplar as características específicas de cada

localidade ou região, pois acredita que as mesmas influenciam as manifestações artísticas. A arte/educação pode assim contribuir positivamente no desenvolvimento cultural do aluno, por meio do conhecimento da arte e do seu trabalho com a potencialização da crítica e da produção.

A pesquisadora Flávia Maria Cunha Bastos (2008) traz elementos atuais para essa discussão ao relacionar o tema estudado em sua tese⁵ *a arte/educação baseada na comunidade*, – com as ideias de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. Essa terminologia segundo a autora pode representar diferentes referenciais prático-teóricos, que têm em comum o desejo de “fomentar um relacionamento mais estreito entre arte/educação e comunidade” (2008, p. 228).

Ao buscar essa relação, Bastos procura um modelo de *arte/educação baseada na comunidade* que parte da valorização da cultura local e dos recursos existentes e disponíveis na comunidade. Com isso nos ajuda a pensar sobre como a tendência pós-moderna pode valorizar a cultura local e fazer dela uma porta para outras culturas e expressões artísticas. Sobre a diferença entre sua análise, baseada em uma experiência americana, e a realidade brasileira, pondera:

A comunidade de Orleans e a sua arte são muito diferentes das comunidades rurais do sul do Brasil que eu conheço bem. No entanto, me parece que, em ambas instâncias, o estudo da arte produzida localmente tem potencial de sensibilizar as pessoas para as riquezas, contradições e significados imanentes em sua própria cultura (2008, p. 228).

Diante dessa aproximação, temos aqui uma concepção de arte/educação em que a valorização da cultura e de suas diferentes expressões pode assumir o eixo central para o desdobramento do processo educativo. A ação da arte/educação deve, nesse sentido, contemplar várias formas de artes, proporcionando ao aluno uma valorização artística mais ampla. A distinção entre arte erudita e popular, nessa perspectiva, não se dá no sentido de valorização, já que ambas fazem parte da cultura da comunidade.

Ao partir da realidade local, o estudo da arte pode também trazer à tona questões relacionadas à vida dos alunos, que os levem a pensar sobre suas condições sociais, culturais e afetivas. É dentro dessa visão que Bastos (2008) se aproxima das ideias de Paulo Freire (1995). A possibilidade de fazer da arte/educação um processo de

⁵ Em sua tese de doutorado, Bastos apresenta sua pesquisa sobre a arte/educação baseada na comunidade (termo, segundo Bastos, amplamente utilizado nos Estados Unidos) em uma escola de Orleans (EUA).

construção de significado de mundo e de reflexão crítica, por meio da valorização da cultura e de suas expressões artísticas locais, é o que move essa aproximação.

Nessa mesma linha de pensamento, ao aproximar-se das ideias defendidas por Ana Mae Barbosa para a arte/educação pós-moderna, Bastos (2008) reafirma que a leitura da arte e da cultura local pode trazer à tona seus contextos de produção e condições históricas e pode ser um importante passo para a construção de uma “consciência de nossa historicidade e a possibilidade de questionar e de transformar o mundo que vivemos.” (p. 230).

Entendendo diferentes manifestações culturais, inclusive a de seu próprio contexto, o aluno entra em contato com todo um universo artístico e também histórico, econômico e social. Assim, a educação pode envolver a conscientização do nosso pertencimento histórico e cultural. Uma vez apropriados desse pertencimento, o educando tem, em tese, maior consciência de sua participação social e dessa forma, mais possibilidades de escolhas. Nesse sentido, Bastos (2008) considera:

Em sociedades com grandes diferenças econômicas, como o Brasil, a estrutura da produção artística reflete os conflitos de classe existentes na sociedade em geral. Portanto, aparar as arestas entre arte erudita e popular, ou entre a arte do pobre e a do rico, requer profundo comprometimento com a transformação social. Essa expansão do conceito de arte, que valoriza e inclui práticas e objetos de origem não acadêmica, corresponde a uma visão política radicalmente participativa e democrática. (231)

E ainda...

O estudo da arte própria da cultura dos alunos como proposto *pela arte/educação baseada na comunidade* favorece o desenvolvimento de habilidades para interpretar, questionar e participar conscientemente na cultura e sociedade locais. Inspirada pela pedagogia de Paulo Freire, minha visão de arte/educação baseada na comunidade consiste em um projeto educacional cujo compromisso fundamental é desenvolver a consciência crítica pelo estudante da arte produzida localmente. (p.232).

Um aspecto a ser destacado, é que para realizar uma *arte/educação baseada na comunidade* existe a necessidade do “perturbamento do familiar”. Para tal, é fundamental que professores e alunos investiguem sobre a cultura local, o que pode se constituir em um verdadeiro desafio a ser enfrentado.

No entanto, para conseguirmos uma prática orientada nesse sentido, a formação desses arte/educadores é igualmente fundamental. A consciência sobre a importância da cultura local para a arte/educação requer do arte/educador um intenso trabalho de pesquisa e aproximação, para que ensine criticamente sobre a arte local, e possa fazer dessa o eixo gerador do currículo. Prestar atenção a arte local e entendê-la dentro de seu contexto e sistema de valores é, para Bastos (2008), tarefa árdua.

A arte/educação baseada na comunidade, considerando as peculiaridades brasileiras, pode ser uma base teórica interessante para se pensar a relação entre arte, educação e valorização da cultura local. Em tempos em que dar mais importância à arte erudita em detrimento da popular não faz sentido, a retomada da arte local – como ponto de partida para pensá-la inserida em um todo maior – pode ser um caminho viável e significativo para o ensino de Artes contemporâneo.

Seguindo a linha da valorização cultural, dentro do contexto brasileiro, Barbosa considera que:

Esse esforço multicultural traz a necessidade de encarar criticamente a produção do povo, das minorias e das mídias, especialmente a publicidade e a programação da rede Globo de televisão, que fora durante a ditadura e pelo menos até 2002 mais poderosa que o Ministério da Educação (2008a, p.15).

Se hoje a arte/educação está presente nas escolas, museus e projetos sociais com notório destaque, é porque muitas lutas e pesquisas foram desenvolvidas nesse caminhar. Por fim, conhecer a evolução das tendências para o ensino de Arte, seu ordenamento legal e algumas propostas concretas para a arte/educação contemporânea no Brasil pode nos auxiliar na reflexão crítica sobre o que se espera e o que se encontra quando estamos imersos em nossa realidade educacional.

Neste sentido, esperamos que a partir do estudo teórico desenvolvido neste capítulo possamos analisar com mais propriedade e entendimento quais são as concepções de arte/educação que podem ser inferidas nas leituras dos textos sobre o PME. Para dar continuidade a esta investigação, apresentamos no capítulo seguinte o Programa Mais Educação, tendo em vista a análise de seus textos normativos e de referência e buscando nestes suas proposições para a educação integral em tempo integral e para a arte/educação.

CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E PARA A ARTE/EDUCAÇÃO

Vivemos um momento em que a discussão sobre a melhoria da escola pública está em alta nas agendas das políticas educacionais. Exemplo desta preocupação está na criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), além da profusão de Programas Federais que se propõem a investir recursos na rede pública.

É dentro desse contexto de intenso questionamento acerca da qualidade da escola pública e de diferentes ações para o enfrentamento dessas questões que assistimos ao ingresso da educação integral nos textos legais. Esta aparece como uma referência para a educação pública, quanto como uma possibilidade de superação das desigualdades sociais.

Todavia, gostaríamos de fazer uma ressalva sobre o porquê de tratar do ordenamento normativo em uma dissertação que versa sobre a arte/educação e a educação integral. Em um primeiro momento a abordagem pode parecer distante. Porém, um olhar mais atento detecta a interseção entre esses conhecimentos, na medida em que encontramos nos documentos legais os textos que vão circunscrever as propostas para a política educacional, tanto no que tange à educação integral, quanto em relação à arte/educação.

Especialmente no caso do PME, o contexto sócio-histórico no qual foi criado e a sua inscrição em textos legais e de referência contribui para que seja vinculado às perspectivas de melhoria das escolas públicas. Assume dessa forma determinados contornos que são mais bem visualizados quando analisamos seus textos normativos.

Esperamos assim conhecer quais são os textos que estão influenciando na sua criação e manutenção, além de suas indicações para a educação integral em tempo integral e para a arte/educação. Nesse sentido, o primeiro subcapítulo terá como base a análise dos seguintes documentos:

Quadro 02 – Documentos Analisados

Portaria n. 17, de 2007
Decreto n. 7.083, de 2010
Lei n. 11.494 de 2007, que institui o Fundeb
Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para a obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola. – PDDE/2011 (Brasília, 2011).

A leitura dos textos *Passo a Passo* (2011c) e *Caminhos para a educação integral* (2011b) também contribuem para essa análise, na medida em que esclarecem alguns aspectos sobre o Programa. Foram referenciados ainda os artigos de Moll (2012) e Menezes (2009), que nos ajudam na construção de um cenário para a educação integral enquanto uma política nacional. Objetivamos com estas leituras, compreender quais são os princípios e diretrizes que compõem o PME.

No segundo subcapítulo, apresentaremos a proposta para a arte/educação no PME, materializada no Macrocampo Cultura e Artes. Para tal, teremos como referência a análise do PDDE/2011 e do Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (BRASIL, s/d). Esperamos, à luz desses documentos, conseguir evidenciar quais são as ideias que se destacam na proposta para a arte/educação trazida pelo PME e qual(is) concepção(ões) ela apresenta.

3.1. Programa Mais Educação: ordenamento legal, princípios e diretrizes

A fim de organizar a evolução do contexto legal da educação integral, antes da criação do PME, teremos como base o ordenamento analisado por Menezes (2009). Ao traçar um panorama que se inicia na Constituição Federal de 1988 (CF/88), passando pela LDB de 1996 e culminando na atual estratégia do Governo Federal de implantação da escola de tempo integral, o PME, a autora contribui para esta pesquisa, realizando um recorte preciso desse tema nos documentos legais que regem a educação pública brasileira.

Assim, na CF/88, Menezes (op. cit, p. 70) observa que apesar de não haver referência explícita aos termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, apresenta-se ali a educação como direito social primordial, que visa possibilitar “o pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (art. 205). A constituição evidencia, portanto uma visão de educação voltada para o desenvolvimento do estudante como um todo, preocupando-se inclusive com sua formação de cidadão e trabalhador.

Avançando no ordenamento jurídico, a LDB/96, ao determinar em seu art. 2º, como princípio da Educação o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” fortalece o princípio do direito à educação integral já indicado na CF/88.

A LDB/96 também prevê, a critério dos estabelecimentos de ensino, a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º). Com isso, evidencia-se tanto na CF/88 como na LDB/96 uma predisposição para a educação integral em tempo integral.

Sobre esse tema, Menezes (2009) adverte-nos que, embora a LDB trate da educação integral, sob o tema da ampliação da jornada escolar, não podemos inferir que a ampliação deste tempo esteja diretamente relacionada a uma preocupação com a formação integral do aluno.

O aumento do tempo de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola pode, também, estar ligado a fatores que influenciam diretamente na educação escolar, tais como aqueles relacionados à proteção social. Esta observação é importante para a presente pesquisa, pois pode revelar uma tendência à concepção contemporânea de educação integral na própria LDB/96.

Outro importante momento para a educação integral no âmbito das políticas públicas foi a aprovação da Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE). O referido Plano colocou o tema em foco ao incorporar em suas diretrizes para o ensino fundamental:

(...) A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

Em suas metas e objetivos, o PNE propõe:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas.

A inserção do tema no plano decenal para a educação nacional representou um avanço em relação à sua presença nos documentos que regem a educação brasileira. Observamos que o PNE é bem específico ao tratar do tempo integral, determinando suas características e expectativas. Observamos também que este documento trata do tema referindo-se exclusivamente ao tempo integral, sem especificar, contudo, sua relação com a educação integral.

Tendo por base o PNE, em 2007, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é avançar nas ações com vista à qualidade da educação. Este representa um plano executivo, composto por um conjunto de programas, que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas no PNE.

Segundo Moll (2011), o PDE estabelece as condições necessárias para o aumento da jornada escolar, na medida em que combate o fracasso escolar oferecendo aulas de apoio e estudos de recuperação no contraturno, além de prever a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

As ações do PDE para a educação básica encontram no Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, um de seus principais alicerces. Instituído pelo Decreto 6.094/2007, este documento tem por objetivo congrega toda a sociedade – União, Estados, Municípios, comunidade e família - em torno da melhoria na qualidade da educação básica (2007b).

Ao colocar a responsabilidade da educação como um dever de todos, o Compromisso “Todos pela Educação”, torna a sociedade civil e as famílias parte fundamental para esse processo, legitimando a ampliação destas participações nas atividades escolares. Destacamos, aqui, outro possível momento em que a concepção contemporânea para a educação integral começa a ser desenhada em termos legais.

Mais um importante marco para a inscrição da educação integral, no âmbito legal, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007, o Fundeb constitui-se em um fundo de natureza contábil, que tem seus recursos destinados à educação básica pública. Do total, pelo menos sessenta por cento do seu total deve ser destinado à valorização dos profissionais da educação básica.

Sua relevância para este estudo deve-se ao fato de este reposicionar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional. Primeiramente, definindo que o tempo integral deve ser constituído pela oferta de no mínimo sete horas

diárias de atividades escolares, cinco dias por semana. Em seguida, mas igualmente importante, associando a esta modalidade de ensino um coeficiente próprio de distribuição de recursos, regulamentando, desta maneira, uma fonte estável para seu financiamento.

É neste cenário que o tema da educação integral em tempo integral foi se constituindo na arena política, nas últimas décadas. Sua proposta foi ganhando espaço nas agendas educacionais que se direcionam às estratégias para a melhoria da educação pública e é nesse âmbito que, em 2007, foi criado o Programa Mais Educação¹ (PME).

Sua criação teve como marco a Portaria Interministerial n.17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação, visando “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar”. Para além do aumento do tempo, esta Portaria, firmada pelos ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social, estabeleceu o Programa Mais Educação como estratégia intersetorial do Governo Federal, para a indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempo, espaços e oportunidades educativas.

Em seus objetivos, a Portaria 17 deixa claro sua inclinação à concepção contemporânea de educação integral em tempo integral, ao desejar que o PME dirija seus esforços “à garantia da proteção social, da assistência social e à formação para a cidadania” (art. 1º). Este trecho também evidencia o contexto em que o tema está inserido, de incremento das condições do ensino público, principalmente em situações de vulnerabilidade social.

A leitura deste documento revela uma intenção de promover a educação integral associada à oferta do tempo integral. E, embora utilize as expressões “educação integral” e “formação integral”, sugere que as mesmas sejam oportunizadas “por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar” (art. 1º).

Contudo, considera-se que o PME ganhou mais estabilidade no âmbito legal, com a publicação do Decreto n. 7.083/2010. Segundo este documento:

¹ O Mais Educação mudou de secretaria ao longo do tempo. Em 2007 era vinculado à Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, pertencente à Secretaria de Educação Continuada, Direitos Humanos e Cidadania (SECAD). Em 2011, o Programa passou a ser desenvolvido pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB).

Art. 1º - O Programa Mais Educação, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Vemos que neste documento a educação integral está associada à melhoria da aprendizagem e não à formação integral, como na Portaria 17. Dentre os princípios apontados no decreto, destacam-se: (i) a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; (ii) a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; (iii) a integração entre as políticas educacionais e sociais; (iv) a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; (v) o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; (vi) a afirmação da cultura de direitos humanos e; (vii) a articulação entre os sistemas de ensino e universidades (art. 2º).

Esses princípios devem nortear as ações relativas à implantação do PME, que deve ter como objetivos primordiais:

Art. 3º - (...) I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Percebemos nessas referências uma clara indicação à integração, que pode ser entre políticas, ações e pessoas, entre conteúdos escolares e os saberes locais, entre escola e comunidade, enfim integrações que possibilitem ao Programa a ampliação e o fortalecimento de suas bases filosóficas e operacionais.

O critério de seleção das escolas, embora aprimorado a cada ano pelo PDDE, é prioritariamente baseado nos baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Idebs) apresentados pelas instituições de ensino. Estas devem ter assinado o termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação.

Preferencialmente, o PME deve atender aquelas escolas e alunos que apresentam contextos de vulnerabilidades social e educacional, favorecendo, na medida do possível, o combate à violência e a oferta de condições dignas para o aprendizado.

Sobre esta escolha, Moll (2012, p. 134) vê neste critério uma possibilidade de discriminação positiva e de política afirmativa. Ou ainda como uma possibilidade para se começar pelo atendimento daqueles que foram historicamente desfavorecidos e que por isso clamam por mudanças.

A Lei n. 7.083/2010 também postula em seu artigo 7º, que para viabilizar a promoção da educação integral, por meio do PME, as escolas contem com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE).

Essas verbas devem ser destinadas ao pagamento dos custos que o programa gera para a escola, tais como alimentação, manutenção do espaço escolar e pagamento dos monitores. A escola que adere ao PME também recebe, na forma de kits, material para a realização de algumas oficinas que necessitam de elementos mais específicos, como a Banda Fanfarra.

Os temas a serem desenvolvidos na ampliação da jornada escolar, foram organizados em dez Macrocampos, a saber: (1) Acompanhamento Pedagógico; (2) Educação Ambiental; (3) Esporte e Lazer; (4) Direitos Humanos; (5) Cultura e Artes; (6) Cultura Digital; (7) Prevenção e Promoção da Saúde; (8) Comunicação e Uso das Mídias; (9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e (10) Educação Econômica.

Segundo as orientações do *Passo a Passo* (2011), cada escola pode escolher entre três e quatro Macrocampos e, dentro destes, selecionar seis atividades – uma das quais, pelo menos, obrigatoriamente relacionada ao Acompanhamento Pedagógico (p. 09). Cada macrocampo oferece assim um conjunto de oficinas, que podem ser escolhidas tendo em vista o desejo e necessidade da comunidade escolar. (MOLL, 2012).

O currículo da escola de tempo integral deve ser concebido como um projeto educativo integrado, prevendo uma jornada escolar de no mínimo sete horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser realizada mediante o desenvolvimento de atividades vinculadas aos macrocampo citados, as quais preferencialmente devem estar articuladas aos componentes curriculares e às áreas do conhecimento já desenvolvidos pela escola, bem como às suas vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2011c).

As atividades do PME podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade. Isso deve ser viabilizado, segundo o Decreto 7.083/2010, com a utilização de equipamentos

sociais e culturais já existentes, bem como por meio do estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, respeitando o projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2010, p. 25).

Essas atividades são oferecidas por voluntários – profissionais regidos pela Lei n. 9.608/1998 – preferencialmente universitários ou pessoas da comunidade, que tenham suas habilidades valorizadas pela escola e seus diferentes atores. Segundo a leitura do PDDE/2011, no que tange à regulação do trabalho do monitor no PME:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação (BRASIL, 2011. p. 09).

[...]

Os recursos, transferidos por intermédio do PDDE para implementação de Educação Integral, destinam-se: a) Custeio, para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, atividades culturais, artísticas, esportivas, de lazer, de direitos humanos, de Educação Ambiental, de cultura digital, de saúde, de comunicação e uso de mídias e outras previstas neste manual. O trabalho do monitor deverá ser considerado de natureza voluntária, na forma definida pela Lei n. 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, e o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas, e limitado a R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais (Idem, p. 11).

Esse é um ponto importante para a análise do Programa, uma vez que os profissionais responsáveis pela ampliação do tempo não possuem vínculo empregatício com as escolas, muito menos uma formação mínima estabelecida – apenas formações sugeridas.

Evidencia-se aqui o desafio que o PME encontra ao propor o trabalho com voluntários, já que a ampliação substancial do tempo será feita por pessoas com disponibilidades, compromissos, procedências e formações diversas, dentre outros fatores que possivelmente influenciam nesse tipo de trabalho.

Se por um lado essa característica pode favorecer a experiência de jovens no início da vida profissional (MOLL, 2012) e representar uma intenção de transitoriedade

(MOLL, 2011), por outro, “Reconhece-se a necessidade de um amplo diálogo sobre os possíveis novos atores que entram em cena nesta ampliação da jornada escolar, a partir da centralidade da ação docente” (MOLL, 2011, p. 08).

Outra figura fundamental para a realização do PME é o professor comunitário, que deve atuar como responsável pela coordenação das atividades de educação integral, pela gerência do projeto, além de promover a articulação entre o PME e a escola. Este deve ser um professor do quadro fixo da escola, de preferência com dedicação de 40 horas semanais. Sua função é estrutural, indo desde a prestação de contas das verbas recebidas, até a integração pedagógica e organizacional entre turno e contraturno (BRASIL, 2011c e MOLL, 2011, 2012).

Na contracorrente, o texto de referência do MEC (2009) para o PME defende que uma política de educação integral deve atentar à valorização de seus profissionais e à garantia da dedicação exclusiva dos mesmos (p. 39). Destaca também a importância da gestão democrática para a qualidade na educação, no sentido de envolver a sociedade como um todo no compartilhamento de responsabilidades e tarefas. Aponta assim para a necessidade de uma equipe escolar que possa de fato se envolver na oferta da educação integral.

Ao tratar do papel indutor do Estado, esse mesmo documento enfatiza:

(...) a proposta de educação integral representa um esforço para superar a dicotomia da quantidade e qualidade enraizada na história da ampliação da matrícula nos Sistemas Públicos de Ensino, de modo a promover o acesso, a permanência e o sucesso das crianças, dos adolescentes e dos jovens nas escolas. Trata-se, assim, de um instrumento, por excelência, para a oferta dos serviços educacionais sob o princípio segundo o qual “a educação não é privilégio”, que nomeia a consagrada obra de Anísio Teixeira. (BRASIL, 2009, p. 41)

Essa afirmação vem a somar na construção de uma perspectiva de educação integral para o PME enquanto possibilidade de melhoria para a educação pública, à medida que deseja ampliar o tempo de permanência dos alunos e melhorar o ensino-aprendizagem. Faz-se necessária, todavia, uma reflexão, mesmo que inicial, sobre como será possível cumprir os objetivos dessa educação, uma vez que, como sinalizado pelo próprio Anísio Teixeira, estes são complexos e exigem investimentos e recursos sem os quais dificilmente serão alcançados.

Assim, a ampliação do tempo no trecho citado é em seguida associada à oferta de *serviços* educacionais, o que possivelmente evidencia uma concepção de educação

integral enquanto proteção integral. Isso possibilitaria, em tese, a superação de alguns problemas enfrentados pela escola, por meio de sua integração com outros serviços encontrados nas cidades.

Nessa perspectiva, as parcerias têm a possibilidade, nessa perspectiva, de fortalecer a oferta da educação integral em tempo integral promovida por meio do PME, à medida que este pode se favorecer de outras ações já existentes nas “cidades educadoras”.

Quanto aos desafios encontrados pela escola pública, Moll (2012) chama a atenção para o problema de “superocupação”. Com relação a isso, assinala nesse sentido a importância de converter espaços urbanos em territórios educativos, a fim de encontrar uma solução possível, a curto e médio prazo, para essa questão.

Assim, ao ampliar a jornada escolar, modificando a rotina da escola, o PME pretende contribuir para o redimensionamento da organização do tempo escolar. Para responder ao desafio apresentado pelo fato de a maioria das escolas não possuir estrutura física suficiente para a ampliação do tempo de permanência dos alunos, o Programa sugere o mapeamento de locais que possam representar “territórios educativos” (BRASIL, 2011b).

Para que as mudanças advindas da ampliação dos tempos e espaços – e tudo o mais que implica – sejam significativas na vida da comunidade escolar, destaca-se na leitura dos textos selecionados a orientação para que a operacionalização da educação integral em tempo integral nas escolas aconteça em sintonia com os Projetos Políticos Pedagógicos (MOLL, 2012, BRASIL, 2011c).

Moll (op. cit.) considera que, para fortalecer a consolidação da política da educação integral por meio do PME, os seus comitês metropolitanos, regionais e/ou estaduais, devem contribuir nos processos de integração entre os professores comunitários, gestores, universidades e sociedade civil. A construção destes comitês, segundo Moll (idem), vem se configurando em um significativo “movimento” pela educação integral no país.

Esse, dentre outros fatores, colabora para que o Programa Mais Educação, enquanto estratégia de execução do horário integral nas escolas públicas brasileiras, consiga, constituir-se em um importante avanço para a consolidação da educação integral como política pública, sob a responsabilidade das instâncias subnacionais.

Ao apresentar financiamento adicional ao Fundeb, contar com recursos materiais e humanos e prever diretrizes educativas e estruturais, o Programa avança na sua

abrangência em nível nacional. Sua inserção em textos legais também colabora na sua consolidação e promove uma maior estabilidade, contribuindo para o intencionado avanço da condição de um Programa para uma política de Estado. Nesse sentido, a partir da leitura do artigo de Moll (idem), construímos o Quadro 03, que apresenta a evolução do número de escolas que passou a integrar o “Mais Educação”, no período de 2008 a 2011.

Quadro 03: Quantitativo Anual de Escolas integrantes do Programa Mais Educação no Brasil – 2008/2011

Ano	Nº Escolas
2008	1.380
2009	5.004
2010	10.026
2011	15.018

Fonte: Moll, 2012

Atualmente, o tema da educação integral em tempo integral continua no foco das políticas educacionais. Em 15 de dezembro de 2010, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro da educação, Fernando Haddad, encaminharam ao Congresso Nacional o anteprojeto do Plano Nacional de Educação (PNE) que deverá orientar a educação brasileira entre 2011 e 2020.

A proposta do novo PNE foi convertida em projeto de lei (PL) n. 8.035/2010. Este projeto apresenta 10 diretrizes, 20 metas e estratégias específicas para sua concretização, orientadas para a universalização, ampliação do acesso, qualificação e atendimento em todos os níveis e modalidades educacionais, organizadas a partir de uma mesma visão sistêmica, e trazidas em 2007 pelo Plano de Desenvolvimento da Educação.

Deste modo, o PL contempla a educação integral em tempo integral na meta número seis, que prevê a oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica, adotando para tal as seguintes estratégias:

- 6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas

diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais. (MEC, PL s/n, 2010)

As orientações para o tema no novo PNE mostram-se vinculadas à ampliação da jornada escolar, visando a oferta do tempo integral, e indicam *como* a mesma deverá ser operacionalizada. Destacamos nesse âmbito que a permanência do tema na agenda governamental indica um cenário favorável para que o mesmo continue sendo foco de atenção nos próximos anos.

Esperamos que esse destaque contribua para que o caminho que vem sendo construído – desde Anísio Teixeira, passando pelas conquistas no âmbito legal até chegarmos ao Programa Mais Educação – consiga continuar avançando na construção de políticas públicas para a escola pública de educação integral em tempo integral.

Da mesma maneira, desejamos que o PME, à medida que já se constitui como a atual estratégia do MEC para o tema abordado, continue se beneficiando desse cenário, para avançar no que tange aos seus pontos nevrálgicos, como o desafio do trabalho voluntário e da seleção de novos espaços e ações que farão parte do dia a dia dos alunos.

Observamos, no decorrer dessa pesquisa, que o PME busca, em sintonia com a concepção contemporânea de educação integral, ampliar as ofertas educativas diárias, tendo em vista que as mesmas podem ser oportunizadas por diferentes “atores sociais” e em diferentes espaços educativos.

Faz-se importante, contudo, uma pausa para pensarmos quais são os parâmetros que estão sendo construídos, antes de avançar nesta caracterização. Uma vez que o PME é proposto enquanto ação na indução de políticas de educação integral em tempo integral no país, ele não consegue abarcar todas as ações que esta necessita.

Assim, ao mesmo tempo em que o “Mais Educação” traz em si propostas e ações significativas, além de todo um aparato legal e financeiro, traz também alguns pontos que devem se constituir em reflexões para os municípios, no sentido de superar as condições iniciais que o PME oferece, melhorando-as de acordo com suas possibilidades. Tal é o caso do uso de voluntários para a oferta do contraturno, em que esta oferta uma vez incorporada a uma política pública de educação integral em tempo integral, deve preferencialmente ser oferecida por profissionais concursados e – como indicado no próprio texto de referência do “Mais Educação” – que possam ter dedicação exclusiva e qualificada à educação.

Observamos que o PME pode caracterizar-se como um começo para a construção de políticas municipais que, considerando suas limitações e potencialidades situacionais, possam avançar na superação de uma utilização indevida dos princípios educativos que estão sendo propostos. Destacamos, neste âmbito, que é indispensável a real contrapartida dos estados e municípios na execução do Programa e concomitantemente na elaboração de suas próprias políticas educacionais. Limites e dificuldades sempre existirão na proposição de um programa nacional, contudo esperamos no caso do PME, que estes não sejam encarados como obstáculos intransponíveis e sim como situações a serem superadas em seus contextos locais e principalmente políticos, constituindo-se assim de fato em uma ação de indução.

Notamos ainda, que muitas propostas do PME parecem sintonizadas às ideias apresentadas no Capítulo 1, como as indicações para a integração com a comunidade no entorno das escolas, para a realização de parcerias na oferta de mais espaços “socioeducativos” (GUARÁ, 2009) e para a seleção preferencial daqueles alunos em contextos de vulnerabilidade social e educacional. Ideias estas que se fazem associar à concepção contemporânea de educação integral, especialmente caracterizada pelas ideias de *intersetorialidade*, *cidade educadora* e de *proteção integral*.

Percebemos ainda que, enquanto os princípios apontados pelo PME, e apreendidos por meio da leitura de seus textos e documentos oficiais, parecem assemelhar-se mais a uma abordagem histórica de educação integral, nos remetendo a algumas ideias defendidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – como a centralidade

da escola no processo educativo – os seus princípios operacionais parecem aproximarem-se mais de uma concepção contemporânea, ligada as ideias analisadas no Capítulo 1.

Diante do estudo realizado até aqui, podemos inferir que o formato do PME acaba influenciando na proposição de certos aspectos característicos à educação integral, vide os anteriormente apontados, como também na definição de quais conteúdos serão privilegiados na ampliação do tempo escolar e de que forma estes serão desenvolvidos. Especificamente na área de artes, as indicações do PME para a execução do Macrocampo Cultura e Artes podem ser de grande valia para esta pesquisa, no que tange à definição de quais são princípios e diretrizes que estão sendo propostos para a arte/educação, permitindo ao final uma maior compreensão sobre quais concepções de arte/educação que se encontram presentes no PME. Seguindo com o constructo desta pesquisa, apresentamos a seguir uma análise dos documentos que compõe o Macrocampo em questão.

3.2. O macrocampo Cultura e Artes: propostas e concepções para a arte/educação no Programa Mais Educação

Esse subcapítulo assume a tarefa de evidenciar o que o Programa Mais Educação propõe para as atividades relacionadas à arte/educação, bem como o desafio de identificar quais são as concepções que emergem nessa proposta – tendo em vista o que foi apresentado no capítulo anterior. Optamos assim por iniciá-lo com a apresentação das suas diretrizes oficiais nos documentos selecionados e somente ao final identificar sua(s) possível(is) concepção(ões).

A pesquisa dos textos que versam sobre o PME revelou que existem principalmente dois documentos de referência para a orientação dos macrocampos. Esses documentos são: (1) o PDDE/Educação Integral (2011) – selecionamos o lançado em 2011, por ter sido o ano de início dessa pesquisa – e (2) o *Caderno Pedagógico Cultura e Arte*, lançado em versão preliminar, como continuação da série Mais Educação (SECAD /MEC, s/d).

Assim, começaremos esta apresentação destacando que o PME organizou os temas a serem trabalhados na ampliação do tempo em diferentes tipos de atividades, conforme institui o Decreto 7.083/2010:

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento *das atividades* de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (art. 1º, grifos nossos).

No caso do macrocampo Cultura e Artes, as atividades de arte/educação estão associadas às oficinas de (1) Banda Fanfarra; (2) Canto Coral; (3) Capoeira; (4) Cineclube; (5) Danças; (6) Desenho; (7) Ensino Coletivo de Cordas; (8) Escultura; (9) Flauta Doce; (10) Grafite; (11) Hip-Hop; (12) Leitura; (13) Mosaico; (14) Percussão; (15) Pintura; (16) Práticas Circenses e (17) Teatro (BRASIL, 2011).

No anexo I do PDDE/Educação Integral (2011) encontram-se as ementas dos macrocampos e de suas atividades específicas; a de Cultura e Artes prevê o “Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva, dos educandos como possibilidade de reconhecimento e recreação estética de si e do mundo” (p. 19).

Organizando as ementas de cada atividade do macrocampo pesquisado em quatro linguagens² (musical, visual, dramática e corporal) conseguimos observar suas linhas gerais para cada linguagem. Assim, a leitura do referido documento indica que: (i) A linguagem musical deve promover a iniciação musical, o aprimoramento de técnicas, o trabalho em grupo, a expressão, o desenvolvimento cultural entre outros. (ii) A linguagem visual deve ser capaz de trabalhar com diferentes técnicas e promover o processo criativo e o desenvolvimento intelectual. (iii) As indicações para a linguagem corporal privilegiam o desenvolvimento cultural e social, além da promoção da saúde e da socialização. (iv) Por fim, a linguagem dramática deve promover a criatividade e a capacidade de comunicação pelo corpo. Essas seriam as linhas mestras para o desenvolvimento das atividades especificadas no PDDE/Educação Integral 2011. No entanto, estas ementas apontam princípios norteadores amplos. No intuito de aprofundá-los, o MEC elaborou uma série, de publicações, organizadas em cadernos pedagógicos, que objetivou desenhar orientações pedagógicas para as atividades desenvolvidas nos macrocampos.

A série intitulada *Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação* é apresentada no site do MEC³ como uma versão preliminar – para todas as áreas. Mas

² Essas linguagens foram denominadas em acordo com a nomenclatura que o Caderno Cultura e Artes atribui a elas.

³ Site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119

como este é o único documento a tratar especificamente do macrocampo Cultura e Arte, será analisado nesta pesquisa, como um documento oficial – uma vez que foi elaborado pelo MEC especialmente para o Programa e está sendo disponibilizado em nível nacional.

Basicamente, os cadernos dão orientações e embasamento teórico para a execução dos macrocampos. Logo no *Caderno de Apresentação*, o leitor se depara com o objetivo da série:

(...) pensados e elaborados para contribuir com a proposição do Projeto Político-Pedagógico da escola e a reorganização do seu tempo escolar sob a perspectiva da Educação Integral. Esta série procurou refletir sobre cada um dos dez macrocampos que compõem as possibilidades educativas oferecidas pelo Programa Mais Educação. (...) a partir do diálogo entre os saberes escolares e comunitários. Esta ideia surgiu da necessidade de contribuir com o fortalecimento e com o desenvolvimento da organização didático-metodológica das atividades em atenção à jornada escolar integral (BRASIL, s/d)

No caso das orientações para o macrocampo Cultura e Artes, a leitura desse Caderno revela que sua estrutura foi dividida em quatro itens, em uma espécie de sumário: (1) Educação e Cultura; (2) Professor como pesquisador da cultura local; (3) A pesquisa em arte; Por que é importante a formação em arte e (4) As linguagens: visual/musical/corporal/dramática. Levando em conta tal organização realizaremos em seguida uma breve apresentação sobre o que esse Caderno Pedagógico sugere para cada um destes itens.

Ao relacionar Educação e Cultura, ele destaca uma concepção de educação integral enquanto formação a mais completa possível. Essa educação deve realizar uma articulação entre conhecimento e cultura, incorporando nessa formação aspectos relacionados aos saberes escolares e comunitários e visualizando nos espaços da cidade seus potenciais educativos.

Embasando a concepção de educação e de cultura, o caderno propõe uma aproximação com as ideias de Paulo Freire e Darcy Ribeiro, partindo do princípio de que todos os alunos vivem em um mundo com diversas experiências culturais, que devem ser levadas em conta na elaboração dos saberes escolares. Esta visão de educação inclui, ainda, a concepção das escolas como espaços da cultura e dos educadores, independente da área de atuação, como agentes culturais.

A relação entre cultura e educação aparece também na premissa, segundo a qual a educação integral deve ser organizada a partir de um diálogo com a totalidade da

comunidade escolar, incluindo-se; estudantes e professores, valorizando a cultura e os saberes locais.

A inclusão das diferentes manifestações culturais – especialmente aquelas associadas à realidade da comunidade escolar – constituiu-se, assim, no ponto central da discussão promovida pelo Caderno ao relacionar educação e cultura, e será retomada em diferentes momentos, ao longo de sua leitura.

O Projeto Político Pedagógico é indicado como elemento fundamental para a integração entre escola e comunidade e sinaliza que a educação percebida como cultura é imprescindível para “a formulação de metodologias educacionais de qualidade (...) que podem ser utilizadas em benefício de melhores resultados educativos.” (BRASIL, s/d ,p. 2).

Como exemplo de ações oficiais que promovem a valorização da diversidade cultural brasileira, cita o “Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva”, do Ministério da Cultura (MINC/2010), destacando principalmente o Ponto de Cultura⁴:

O Cultura Viva é formado por diferentes ações, tendo os Pontos de Cultura como os principais articuladores das ações e sedimentação do Programa. Estes atuam como mediadores na relação entre Estado e sociedade, agregando agentes culturais que articulam e impulsionam um conjunto de ações nas comunidades e destas entre si. O Ponto não tem um modelo único ou rígido de programação e atividades; o aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre poder público e comunidade.” (BRASIL, s/d, p. 03)

Os Pontos de Cultura são posicionados no texto como uma ação complementar à proposta de educação integral, possibilitando o trabalho com diferentes temas e linguagens, conforme a cultura local. Os mesmos são novamente abordados nesse Caderno, ao tratar do professor pesquisador como uma das possibilidades para expandir as parcerias, os espaços e trabalhos.

O Caderno se posiciona, em relação à cultura, favorável ao *interculturalismo*. Este sugeriria, por sua vez, a interação e a troca entre diferentes culturas, com sucessivas transformações decorrentes da expressão desse diálogo.

O *interculturalismo* indica também a abordagem que o Programa escolheu para o trabalho com as diferentes culturas vividas no dia a dia das escolas, o que em tese

4 Maiores informações podem ser obtidas no site <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/>

significa a valorização da cultura dos alunos e de seus familiares, bem como da comunidade na qual está inserida a escola.

Com relação ao professor pesquisador, o Caderno apresenta o desafio de pesquisar a cultura local e assumir a posição da escola como espaço de cruzamento de culturas, grupos e saberes. Indaga sobre a maneira que os professores lidam com as diferenças e traz a didática que pode ser construída em contextos interculturais como uma possibilidade para que os “diferentes” possam ser o que são e ter mais equilíbrio nas relações de negociações, conflito e reciprocidade.

Para a elaboração dessa didática intercultural, considera-se fundamental que os professores sejam capazes de ler/compreender a cultura em seus aspectos visíveis/materiais – cerâmica, instrumentos musicais, construções históricas – e invisíveis/imateriais – festas religiosas e populares, danças, modos de culinária, cantorias, relações sociais e familiares. (p. 06).

Candau (2009) é referenciada para justificar o trabalho intercultural, que por sua vez deve partir da constatação de que cada aluno traz consigo sua cultura e que esta deve ser encarada como uma vantagem pedagógica. Para tal, o Caderno sugere que o professor trabalhe com as diferenças a partir da interlocução e do diálogo.

Nessa perspectiva, escola e comunidade são desafiadas a complementar-se mutuamente. E ao contemplar a diversidade que configura essa relação, há tem-se, segundo a leitura do Caderno, a possibilidade de entendimento de que cada turma é única, assim como também o são cada escola, comunidade ou região.

Para o mapeamento da cultura nacional e local, o Caderno sugere que os professores desenvolvam pesquisas por meio dos Pontos de Cultura, respeitando o território onde a escola está situada. Para tal, orienta a utilização do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC)⁵, responsável por fazer um mapeamento desses Pontos e das bibliotecas que se encontram no entorno escolar. Essa pesquisa, em tese, poderia proporcionar ao professor a valorização da “relação entre conceitos/reflexões x práticas/ações, garantindo assim a via de mão dupla essencial para o melhor processo educativo” (p. 11). Essa possibilidade é apresentada em relação à indicação de que “a aprendizagem não deve ser somente conquistada a partir de livros e teorias, mas também por meio dos fazeres e práticas realizadas dentro e fora da escola” (p. 11).

⁵ Segundo informação do Caderno, a escola que adere ao Programa recebe uma senha de acesso ao SIMEC, que permite a visualização desse mapeamento.

O caderno aborda em seguida suas orientações para a pesquisa em arte e a importância da formação em arte. Uma vez que essas questões são pontuadas em tópicos, iremos apresentá-las igualmente em tópicos, procurando apresentar as ideias mais relevantes suscitadas nesta leitura. Destacamos apenas nesse momento que as palavras *experiência* e *subjetividade* são bastante utilizadas. Assim, seguindo a ordem em que aparecem no caderno, os principais aspectos são apresentados no Quadro 04.

Quadro 04 – Orientações para a pesquisa em arte e a importância da formação em arte

1º	Promover a fruição e a expressão através da arte e da cultura. A cultura também produz saberes.
2º	A pesquisa em arte é uma experiência única e singular e a arte é considerada como espaço de construção de subjetividades.
3º	O ato de criar é considerado uma busca para alterar a ordem estabelecida, é ainda buscar um outro real. E é essa justamente a potência revolucionária do ato da criação.
4º	O homem é um animal cultural e um ser criador.
5º	A experiência das diferenças deve ser encarada em uma perspectiva enriquecedora. O outro pode ser experimentado como agente de instigação enriquecedora.
7º	Vivemos em contornos culturais em transformação. Nesse sentido, o Caderno indica que as pesquisas em artes nas escolas levem em conta uma metodologia capaz de se constituir por meio do diálogo, do encontro, da escuta e da transformação. Refere-se ainda a necessidade de usar um método artístico que investigue sem normas fixas e questione tudo.
8º	Os indivíduos estão em constante mutação e a arte pode ser um espaço de excelência para a vivência da experiência humana. Por isso, o Caderno compreende que esta aliada à educação é um fator fundamental para a transformação social.
9º	Indaga sobre o desafio de desenvolver uma metodologia capaz de respeitar as diferenças culturais.
10º	A cultura de massa representa um desafio, que deve ser enfrentado sem preconceito.
11º	A experiência em arte possibilita o contato com a(s) história(s).

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Depois das diretrizes filosóficas/conceituais para o trabalho com esse macrocampo, o Caderno Pedagógico apresenta suas propostas para as linguagens artísticas: visual, musical, corporal e dramática. Apresenta ainda algumas orientações práticas, de cunho metodológico, para o trabalho com essas linguagens.

No entanto, gostaríamos de ressaltar que apesar das quatro linguagens serem contempladas no Caderno, há um notável destaque dado à música. Talvez por se tratar

de uma versão preliminar, essa situação possa ser corrigida futuramente. Feita essa observação, destacamos que a linguagem é considerada pelo Caderno como:

Forma de expressão individual ou coletiva, um universo comunicacional composto por signos que podem ser visuais, auditivos, gestuais, entre outros (...) e a arte é uma das expressões da cultura de um povo e fonte inesgotável de leitura metafórica e poética do mundo (p. 13).

Assim, apresentamos, em seguida, o que o Caderno propõe para cada linguagem (visual, corporal, dramática e musical), tendo em vista os princípios teóricos e práticos que a sua leitura sugere. Para tornar a leitura mais dinâmica, organizamos as principais ideias trazidas pelo Caderno em quadros. Dessa forma, procuramos focar nas propostas do PME para cada linguagem, deixando outras características que aparecem no texto para uma próxima pesquisa.

Quadro 05. Atividades propostas no PME para a linguagem visual

Atividades previstas
Pintura
Escultura
Grafite
Desenho
Cineclube
Mosaico

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (BRASIL, s/d)

Quadro 06. Propostas do PME para a linguagem visual

Propostas para a Linguagem Visual
Sua abordagem deve considerar as diversas formas utilizadas pelos indivíduos para criar e produzir imagens, assim como a capacidade de cada um para perceber, sensivelmente, analisar e refletir sobre as imagens geradas nas mais diversas épocas e contextos socioculturais. A imagem, nesse sentido, é vista como um conjunto de elementos visuais que se relacionam, gerando significados, informações e sensações.
O trabalho com a imagem deve ser construído com liberdade para experimentar, investigar, criar e descobrir o mundo. Segundo o Caderno, “produzir imagens é tão importante quanto aprender a ler essas imagens, no sentido amplo da interpretação, da sensibilização e da reflexão” (p. 14). Nesse processo, o professor deve estar atento aos saberes e contexto sociocultural dos alunos e inseri-los nos conhecimentos sobre o mundo das artes visuais.
Propõe-se como estratégia de trabalho, a realização de um mapeamento sobre as linguagens visuais que fazem parte do dia a dia dos alunos. A crítica ao material coletado, com destaque àquele produzido pela mídia, poderia consequentemente contribuir na criação de uma consciência crítica e cidadã nos alunos.

A história da arte também é destacada, podendo mostrar ao aluno a coexistência de diferentes estilos, pertencentes a diferentes povos. Pode revelar também a arte enquanto representação da cultura de um povo, contribuindo para o conhecimento sobre sua própria cultura, além de outras distintas.

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Quadro 07. Atividades propostas no PME para a linguagem corporal

Atividades previstas
Danças
Práticas Circenses
Capoeira

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Quadro 08. Propostas do PME para a linguagem corporal

Propostas para a Linguagem Corporal
Essa linguagem abrange as várias formas artísticas, criativas e sensíveis de trabalhar o corpo humano, indo além do ensino de técnicas de dança. É apresentada como “fonte de formação de um ser humano mais integral” (p. 17), contribuindo para o autoconhecimento e para o entendimento do que é o espaço individual e o coletivo.
O aluno pode expressar-se por meio de sua postura, gestos e movimentos e com isso manifestar-se sobre seu lugar de origem, seus hábitos, crenças e por fim sua própria cultura. Assim, o professor pode encontrar na linguagem corporal uma ferramenta de leitura dos seus alunos.
Os jogos corporais, movimentos rítmicos, entre outros, podem constituir-se em formas de estimular a capacidade do aluno de falar com seu próprio corpo e conhecê-lo melhor.
Essa linguagem deve contribuir para a construção da autoestima e favorecer as relações sociais.
O trabalho com o corpo pode ter como possíveis desdobramentos o desenvolvimento da criatividade e da inteligência.
A pesquisa sobre a história da dança e sua associação com as tradições e cultura de uma região é considerada importante no resgate e valorização dos saberes locais. Nesse sentido, a riqueza de ritmos e manifestações, como o samba e o funk, é apontada como um de seus pontos fortes, sendo importante o desenvolvimento de uma visão mais abrangente sobre eles.

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Quadro 09. Atividades propostas no PME para a linguagem dramática

Atividades previstas
Teatro
Leitura

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Quadro 10. Propostas do PME para a linguagem dramática

Propostas para a Linguagem Dramática
Seu trabalho na escola deve contemplar seu caráter lúdico, considerando que a criança experimenta essa linguagem desde pequena com as brincadeiras do faz-de-conta.
O espaço cênico é considerado um espaço de vivência, em que o aluno pode passar por várias situações e encarnar diferentes personagens. Essa vivência, por sua vez, permite ao aluno experimentar diferentes posições e papéis, ampliando o seu conhecimento de si e do mundo.
A linguagem dramática é valorizada pela capacidade de desenvolver no aluno sua habilidade de “interpretar, compreender e perceber sensivelmente o caráter simbólico e metafórico presente nos conteúdos das encenações” (p. 20). Para tal, sugere-se que haja espaço na dramatização para o questionamento e a curiosidade do aluno.
Destaca nessa linguagem sua riqueza de elementos, que agrega cenário, figurino, iluminação, e de canais, como o teatro, TV, cinema, circo.
Propõe que os conteúdos escolares sejam trabalhados como suporte para a criação teatral, sem que sua transmissão prevaleça sob o fazer cênico. Assim, essa linguagem pode ajudar no “processo ensino-aprendizagem, completando-o e tornando-o mais circular e integral” (p. 21)
Orienta para a investigação da realidade social e cultural dos alunos e para a abordagem desses temas na construção das atividades teatrais. O mapeamento de festas e manifestações folclóricas da comunidade são caminhos sugeridos para trazer as raízes dos alunos para o contexto escolar.

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Quadro 11. Atividades propostas no PME para linguagem musical

Atividades previstas
Percussão
Canto coral
Banda fanfarra
Flauta
Hip-hop

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d) – (BRASIL, s/d)

Quadro 12. Propostas do PME para a linguagem musical

Propostas para a Linguagem Musical
Sua forte presença no dia a dia e sua conexão com outras linguagens e áreas do conhecimento são destacadas como fatores positivos para a realização de vários trabalhos didático-pedagógicos que utilizam essa linguagem.
O Programa Mais Educação é apresentado como uma oportunidade de viabilizar, dentro de uma perspectiva intercultural, oportunidades de vivências musicais no ambiente escolar com variadas perspectivas e enfoques.
Indica a escola enquanto um espaço democrático, que deve permitir aos educandos diferentes formas de interagir com a música – seja por meio de aulas formais ou atividades extracurriculares – valorizando a diversidade musical e o conhecimento do contexto escolar, seus sujeitos e suas relações com a música.

Incentiva as brincadeiras de roda, as cantigas e os jogos infantis, considerando-os importantes para o desenvolvimento do raciocínio e da memória, bem como no estímulo ao gosto pelo canto e pelo exercício do corpo.

Sugere o mapeamento sobre as manifestações dessa linguagem que se apresentam no dia a dia dos alunos e sobre as que fazem parte da história das famílias, dos vizinhos etc. Esse mapeamento é apontado como um facilitador na construção das parcerias com a comunidade.

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Conforme dito anteriormente a linguagem musical é a mais detalhada na apresentação desse Caderno. Dessa forma, o texto avança construindo suas indicações para cada atividade, que buscamos resumir no Quadro em seguida:

Quadro 13 – Indicações do Programa Mais Educação para as atividades associadas à linguagem musical

Atividade	Descrição
Canto coral	É visto como uma forma de comunicação natural e indispensável a qualquer currículo sobre educação musical. Sua realização pode estimular as relações sociais e deve envolver o prazer, bem como a interação entre atividades como a audição, a interpretação e a comunicação. É apontado ainda como um importante meio para a educação da voz da criança e para o desenvolvimento e amadurecimento emocional.
Flauta Doce	Deve ser trabalhada a partir da execução da melodia, como favorecedora da afetividade, da consciência respiratória e do seu fluxo na produção do som. Seu trabalho pode estimular o equilíbrio, o autocontrole e o prazer, e preferencialmente desenvolver e/ou proporcionar: (i) a valorização das práticas musicais dos alunos; (ii) a fluência musical, para que a repetição das técnicas não comprometa a fluidez do pensamento; (iii) a consideração da realidade do aluno e suas reais motivações para aprender; (iv) o respeito à diversidade, considerando que cada aluno é único; (v) dinâmicas de grupo na sala de aula
Banda Fanfarra	A banda é destacada como uma vivência significativa em grupo, podendo proporcionar aos alunos o sentimento de pertencimento e com isso favorecer a criação de vínculos com a música e com os outros. Seu trabalho pode permitir a exploração dos elementos musicais, da criatividade, e da percepção auditiva.
Percussão	As atividades de percussão devem incluir o aprendizado e a vivência de diferentes ritmos. O texto sugere a exploração histórica e cultural dos instrumentos em diálogo com outras disciplinas e a construção de instrumentos a partir de materiais recicláveis – enfatizando os benefícios de se trabalhar com a reciclagem do lixo.
Hip Hop	É considerado um movimento cultural, que favorece o protagonismo

<p>e a participação juvenil e comum nas áreas consideradas “vulneráveis socialmente” (p. 34). O Caderno orienta que a escola consiga valorizá-lo, (...) tirando partido positivo deste movimento que traz em sua constituição os seguintes elementos: o rap, o grafite, o MC e o <i>break</i>. Rap - <i>rhythm and poetry</i>, ou seja, ritmo e poesia, que é a expressão músico-verbal da cultura; grafite, que representa a arte plástica, expressa por desenhos coloridos feitos por grafiteiros, nas ruas das cidades espalhadas pelo mundo; <i>break dance</i>, que representa a dança e o MC, que representa a consciência e o cérebro (BRASIL, 2009, p. 35).</p>

Após a apresentação das orientações para cada atividade, o Caderno encerra a linguagem musical considerando alguns desafios, que poderiam ser generalizados para as outras linguagens. O primeiro relaciona-se à fragmentação curricular-metodológica, que interfere na realização de um trabalho que consiga envolver as diferentes linguagens abordadas.

Nesse sentido, o Caderno destaca o desafio encontrado na concretização de um “diálogo entre os atores envolvidos no processo educativo, para que os conteúdos musicais sejam incluídos no currículo escolar e possibilitem a formação integral dos educandos.” (p. 37), desafio este destacado também por Guará (2006) ao falar sobre a difícil arte de integrar turno e contraturno.

O segundo refere-se à indagação sobre como professores que não têm formação específica em música vão conseguir trabalhar com os conhecimentos inerentes à área. Essa questão remete-nos ao desafio levantado anteriormente sobre o trabalho voluntário, que no caso do PME não requer uma formação mínima para ensinar conteúdos tão específicos, como os sugeridos nas ementas do PDDE/2011.

O Caderno encerra suas orientações pedagógicas sinalizando a necessidade de descobertas de soluções originais para a inclusão dos conteúdos relativos à educação musical na educação básica. Uma vez que a cultura e as artes são apresentadas como manifestações que se relacionam intimamente com a vida dos alunos, ressaltamos que esse é um desafio que se coloca não só para a música, mas para as artes em geral, que ainda estão em processo de fortalecer o seu espaço na educação básica.

Refletindo sobre as concepções de arte/educação que emergem dessa leitura, foi possível observar, em diferentes momentos, que apesar das orientações contidas no Caderno apresentado e nas ementas do PDDE/2011 aproximarem-se mais de uma abordagem de arte/educação contemporânea, às vezes parecem mais semelhantes a algumas ideias presentes na tendência modernista.

Longe de esgotar nesse momento as possibilidades de interseção entre as propostas apresentadas até aqui e as concepções suscitadas no capítulo dois, destacamos que o macrocampo Cultura e Artes parece sintonizado principalmente com a arte/educação contemporânea. Podemos observar isto nas indicações, do Caderno Pedagógico e do PDDE/2011, que privilegiam o desenvolvimento cognitivo promovido por meio do ensino de Artes, além daquelas referências aos conteúdos que são próprios de cada linguagem. Também podemos observar esta aproximação em contraposição à concepção de arte/educação como expressão, típica da tendência modernista, que ao valorizar mais a capacidade do aluno em se comunicar por meio da arte, acabou esvaziando o ensino dos conteúdos associados à Arte.

Sobre este aspecto, notamos que, com exceção da linguagem visual, as demais foram apresentadas com seus possíveis conteúdos. Mesmo que estes estejam grifados em azul, o que lhes atribui um caráter provisório, esta seleção de conteúdos pode indicar uma tentativa de aproximar o macrocampo Cultura e Artes da concepção contemporânea de arte/educação, ao afirmar e valorizar os conteúdos próprios de cada linguagem.

Observamos esta aproximação ainda quando localizamos, nas orientações anteriormente analisadas, claras indicações para a valorização da cultura local. Esta pode se dar por meio do diálogo com a comunidade, em que esta troca acaba contribuindo para a ampliação do universo cultural do aluno e desta comunidade. Neste sentido, destacamos que essa valorização pode constituir-se um desafio na execução da concepção contemporânea de arte/educação no PME, pois segundo Bastos (2008) requer dos alunos e professores uma constante pesquisa acerca da cultura e das manifestações artísticas locais, a fim de conseguir um estranhamento do familiar.

Essa perspectiva aparece ainda (1) nas orientações desses documentos, para que essas atividades estejam conjugadas a uma investigação de seu contexto histórico, (2) na indicação para que as diferentes linguagens sejam capazes de promover o processo criativo e o desenvolvimento intelectual e (3) na recomendação para que cada linguagem seja desenvolvida por meio de diferentes oficinas, o que em tese favorece uma experiência mais aprofundada em artes, quando comparada ao ensino de Artes, que foi indicado pela reforma educacional de 1971, e que deveria ser promovido por um professor generalista.

Por outro lado, a leitura desses documentos reflete, de maneira sutil, uma possível influência da tendência modernista de arte/educação. Especialmente, quando a

arte foi associada às atividades de contornos largos – concepção oriunda da Lei 5.692/1971 – e como contribuição para o ensino de outras ciências, em que sua presença foi vista como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, gostaríamos de destacar que, mesmo tratando-se de uma versão preliminar, é relevante o fato de que o *Caderno Pedagógico Cultura e Artes* não apresente nenhuma imagem ou tratamento gráfico. Da mesma maneira, chama atenção a forma de apresentação de alguns temas e alguns erros de numeração.

No que tange à complexidade das orientações que são ali propostas, esperamos que os municípios e estados consigam avançar nas políticas que favoreçam sua execução. Políticas estas que permitam a inserção da cultura e da Arte na educação pública em condições que fortaleçam, acima de tudo, a escola e todos aqueles que dela fazem parte. Em outras palavras, considerando que essas propostas só se tornam reais na prática das pessoas, esperamos que as interseções que a pesquisa vem apresentando possam encontrar ecos no trabalho de campo.

Assim, na intenção de compreender as relações entre as concepções de educação integral e de arte/educação no “Mais Educação”, buscando aquelas que se apresentam no âmbito de uma escola que aderiu ao PME, trataremos a seguir o estudo de caso realizado na Escola Municipal Alberto Torres.

CAPÍTULO 4 – A ESCOLA ALBERTO TORRES: EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.

Este capítulo assume a complexa tarefa de apresentar os dados coletados por meio da pesquisa de campo, analisando-os conforme os objetivos associados a esta investigação, especialmente no que tange à (1) caracterização do universo observado: o município de Niterói, o PME nesta mesma cidade e na escola municipal Alberto Torres; (2) à análise do PME na escola pesquisada e quais concepções se fizeram associar à educação integral e à arte/educação e; (3) à reflexão sobre quais relações se fizeram relevantes para as categorias examinadas. Estes três aspectos acima relacionados irão compor respectivamente os subcapítulos analisados a seguir.

4.1 – Apresentando o campo pesquisado

Em relação ao que foi dito na introdução, consideramos que tanto o município de Niterói quanto a escola observada constituem-se campos de análise interessantes e representativos. Assim, a fim de fortalecer esta percepção, traremos neste subcapítulo os dados coletados na pesquisa de campo e que se referem às seguintes informações: (i) como se caracteriza o município de Niterói, especialmente no que se refere à sua educação, (ii) como se caracteriza o PME em Niterói e (iii) como se caracteriza o PME na escola municipal Alberto Torres.

A fim de tornar a apresentação dos dados exibidos mais organizada, optamos por fazer a sua descrição, a partir dos subitens que serão analisados em seguida nesta pesquisa.

4.1.1 - O município de Niterói

O município de Niterói está situado no Estado do Rio de Janeiro, na macrorregião Sudeste e ocupa 134 km². Inserido na região metropolitana do Rio de Janeiro, o município conta com uma população estimada de 491.807 habitantes, de acordo com a projeção intercensitária para 2012 (IBGE, 2012a). Este quantitativo corresponde a 4,1% do total de toda região, onde se encontram cerca de 11 milhões e

980 mil habitantes, distribuídos em 19 municípios. Seus indicadores socioeconômicos, listados no Quadro 14, colocam Niterói entre os dez municípios de maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, e o melhor do Estado do Rio de Janeiro (ONU, 2003) com o valor de 0,886, índice comparável ao da França (0,884), Áustria (0,885) e Bélgica (0,886) (ONU, 2011).

Quadro 14 – Indicadores Socioeconômicos do Município de Niterói em 2010

Indicador Socioeconômico	Niterói	Estado do Rio de Janeiro	Brasil
Renda per Capita	R\$ 1.951,11	R\$ 993,21	R\$ 767,02
Proporção de crianças em situação domiciliar de baixa renda (renda inferior a ½ de salário mínimo)	26,8%	41,6%	51,3%
Proporção de crianças em situação domiciliar de baixa renda (renda inferior a ¼ de salário mínimo)	10,2%	17,0%	25,8%
Taxa de Analfabetismo	2,3%	4,2%	9,4%
Escolaridade - População com idade maior ou igual a 15 anos com o 2º ciclo fundamental completo ou mais	77,5%	62,6%	53,9%

Fonte: DATASUS, 2013a

A rede pública municipal de ensino desse município é formada por 47 escolas de ensino fundamental e 26 Unidades de Educação Infantil, onde estão matriculados 24.924 alunos (SME, 2012a). O segmento do ensino fundamental corresponde a 75,4% dos alunos (18.795).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede municipal, aferido na última avaliação (2011) é de 4,6 para o 5º ano e de 3,7 para o 9º ano. Ambos os índices estão abaixo da média projetada pelo MEC, respectivamente 4,7 e 4,3 (INEP, 2013). Os quadros 15 e 16 apresentam a comparação de IDEB entre o município, o estado do Rio de Janeiro, a média nacional e a média projetada de 2007 a 2011.

Quadro 15 – IDEB da rede municipal de Niterói, da rede pública do estado do Rio de Janeiro, da rede pública do Brasil e a média projetada para a rede pública de 2007 a 2011 para o 5º ano do Ensino Fundamental.

ANO	IDEB projetado	IDEB Niterói	IDEB do Estado do Rio de Janeiro	IDEB Brasil
2007	4,0	4,4	4,1	4,0
2009	4,3	4,6	4,4	4,3
2011	4,7	4,6	4,8	4,7

Fonte: INEP, 2013

Quadro 16 – IDEB da rede municipal de Niterói, da rede pública do estado do Rio de Janeiro, da rede pública do Brasil e a média projetada para a rede pública de 2007 a 2011 para o 9º ano do Ensino Fundamental.

ANO	IDEB projetado	IDEB Niterói	IDEB do Estado do Rio de Janeiro	IDEB Brasil
2007	3,3	3,8	3,5	3,5
2009	3,4	3,8	3,4	3,7
2011	3,7	3,7	3,7	3,9

Fonte: INEP, 2013

Reparemos que o percentual de crianças em situação domiciliar de baixa renda em 2010 (26,8%) se aproxima do percentual de alunos matriculados na rede pública municipal naquele mesmo ano (28%) (TCE, 2010), o que nos apresenta uma explicação possível para a dissociação entre a elevada renda per capita do município e os IDEB obtidos. Tal associação também suscita uma reflexão sobre qual é o perfil econômico que está sendo atendido pela rede pública de educação, e quais são os desempenhos escolares que esses alunos vêm obtendo.

Como peculiaridade, cabe comentar que, além da Secretaria de Educação, Niterói conta uma Fundação para garantir maior capacidade de gestão educacional da rede, tal como descrito no sítio da instituição (FME, 2013a):

Após intensos debates ocorridos, com o protagonismo de atores políticos, de profissionais da educação e de instituições da sociedade civil, foi criada a FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, com base na Lei nº 924/91 e no Decreto nº 6.172/91, visando garantir o aperfeiçoamento da gestão educacional e a

autonomia necessária para a efetivação de atos administrativos ágeis, especialmente no tocante aos processos relativos às unidades municipais de educação.

4.1.2 - O Programa Mais Educação no município de Niterói

De acordo com dados da SME de Niterói, o Programa Mais Educação tem no município o seguinte histórico (SME, 2012b):

Em Niterói o Programa foi iniciado em novembro de 2008, na Escola Municipal José de Anchieta, com 100 alunos inscritos. Neste mesmo ano a escola Santos Dumont também recebeu a verba, porém, no período do recesso escolar, em dezembro, não sendo possível dar início às atividades. Em 2009 mais oito escolas foram selecionadas para participarem do Mais Educação: E.M.Adelino Magalhães, E.M.Ayrton Senna, E.M.Alberto Torres, E.M.Tiradentes, E.M.Padre Leonel Franca, E.M.Maralegre, E.M.Infante Dom Henrique e E.M. Noronha Santos. Como a verba foi liberada apenas em novembro e de acordo com orientações da professora Jaqueline Moll, diretora do Programa Mais Educação /MEC, as atividades só começaram no início de 2010.

O PME nesta região tem inscritas cerca de 43% das escolas de ensino fundamental (20 unidades), atendendo a 2.320 alunos, o que corresponde a 12,3% dos alunos do ensino fundamental. Entre elas, dez possuem o Programa funcionando ao longo de todo o ano de 2012 e foram objeto de análise mais detida. A média do IDEB 2011 deste grupo de escolas, para os alunos do 5o ano, é de 4,2 - abaixo da média do Município (4,6) e da meta projetada (4,7), corroborando a indicação para a priorização daquelas escolas que estão apresentando baixo IDEB.

Dentro do Programa, as atividades de matemática e letramento estão presentes em 100% das Escolas, indo ao encontro das diretrizes do PME que indica a obrigatoriedade de, pelo menos, uma oficina relacionada ao macrocampo Acompanhamento pedagógico. Entre os demais macrocampos destacam-se “Cultura e Artes”, com 90% de incidência e “Esporte e Lazer” com 70%, o que pode ser inferido fortalecendo o argumento de que a arte se constitui em uma área do conhecimento comumente atribuída ao desenvolvimento integral do aluno¹.

¹ Dados levantados a partir da análise do PME nas escolas municipais de Niterói que possuem o programa em funcionamento ao longo de todo o ano de 2012.

4.1.3 – A escola municipal Alberto Torres e o PME

Foto 1 – A escola Alberto Torres e o PME: espaços utilizados, oficinas e apresentações



Legenda: Mosaico de fotos dos espaços utilizados, oficinas e apresentações do PME na Escola Alberto Torres, gentilmente cedidos ou obtidas durante a pesquisa, sob autorização, para uso de imagem.

A escola Alberto Francisco Torres está situada à Rua R. Prof. Ismael Coutinho, 88, na região central de Niterói, e atende ao 1º e 2º segmentos do fundamental no período diurno e ao Ensino de Jovens e Adultos, no período noturno. Além das salas de aula, a Escola conta uma quadra poliesportiva, biblioteca e sala de informática. O corpo discente tem cerca de 430 alunos.

O PME foi implantado em 2010 e atende a 125 alunos do segundo turno, que realizam pela manhã atividades do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” (Matemática e Letramento), “Cultura e Artes” (Banda, Dança e Grafite) e “Cultura Digital” (Tecnologia da Informação), de acordo com a programação apresentada no Quadro 17.

Os alunos deste programa entram às 08:30hs, tomam café da manhã, fazem as oficinas até 11:30, quando almoçam e seguem para as atividades do turno regular, até às 16:30. A escolha das oficinas do macrocampo “Cultura e Artes” obedeceu a critérios de afinidade com a comunidade escolar e buscava dar segmento às atividades em andamento e explorar potenciais julgados de maior relevância, tal como é possível observar na entrevista da Coordenadora do PME na Escola:

A seleção das oficinas, como eu já havia dito, já havia sido escolhida. Mantivemos o que deu muito certo porque matemática e letramento são os campos obrigatórios e aí dentro do perfil do público alvo que nós trabalhamos nós tivemos assim, a banda, que a escola já mantinha uma banda parcial, mas a banda de fanfarra que veio através do ministério público foi excelente porque pudemos usar as outras crianças que não participavam da banda oficial da escola, então essa banda veio completar o anseio dos outros alunos que gostariam de participar da banda, mas não tinham oportunidade e o Mais Educação trouxe essa oportunidade através da oficina banda de fanfarra. Na questão da dança, esse perfil de aluno, do nosso entorno da escola, são crianças muito criativas, que gostam muito de dança, então foi assim como se juntasse o útil ao agradável. A oficina funciona a pleno vapor, já fizemos apresentações maravilhosas e com relação ao grafite também, nós temos aqui artistas, nós temos alunos que desenham muito bem e quando se veem assim, de posse de um spray eles dão verdadeiro show porque eles gostam do trabalho, gostam do grafite, é o perfil da comunidade, digamos assim. (p. 1)

Quadro 17 – Programação Semanal de Atividades do PME na Escola Municipal Alberto Francisco Torres.

ATIVIDADE	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
Matemática	X				X
Letramento		X		X	
Cultura e Artes - Grafite	X				X
Cultura e Artes – Dança			X	X	
Cultura e Artes - Banda		X	X		
Tecnologia da Informação	X				X

As Oficinas do macrocampo “Cultura e Artes” são conduzidas na quadra poliesportiva, na biblioteca e nas salas de aula, de acordo com a disponibilidade dos espaços. As atividades da Oficina de dança são conduzidas por um monitor graduado em Educação Física com três anos de experiência no PME e egresso da própria Escola. A dança de rua ou “*street dance*” é o ritmo trabalhado juntamente com atividades lúdicas que buscam a integração dos grupos e a familiarização com a dança.

A Oficina de Grafite tem como monitor um estudante de graduação (Educação Física) que possuía interesse especial por desenho na adolescência, ocasião em que realizou um curso de desenho japonês (Mangá). As atividades da Oficina visam primariamente estimular nas crianças a capacidade de refletir sobre a imagem e de se expressar por meio dela, sem maiores preocupações sobre seguir o ensino de uma técnica ou sobre a escolha de temas. Busca-se também construir a dissociação entre o grafite e o vandalismo pela pichação, caracterizando a atividade como uma arte visual urbana, que não se destina a destruir o patrimônio público ou particular, mas que busca na verdade agregar valor estético aos espaços que normalmente não são usados na produção de arte.

A Oficina de Banda conta com um monitor formado em música, com três anos de experiência no programa. Esse monitor, durante anos, foi voluntário na oferta de oficinas de música na escola e com a obrigatoriedade do ensino de música acabou contratado como professor da escola. No entanto, continuou oferecendo a oficina de banda de maneira voluntária para o contraturno escolar, onde procura mesclar aulas teóricas e práticas de música, buscando sedimentar o conhecimento teórico antes do manuseio do instrumento. Atividades lúdicas como jogos e filmes, tendo a música como tema central, são inseridas na programação, a fim de, evitar o desinteresse dos alunos durante as etapas de aulas teóricas.

Uma vez diante das informações anteriormente alavancadas, daremos sequência a esta investigação, procurando analisar como nesta escola os sujeitos pesquisados compreenderam a educação integral e a arte/educação realizadas por meio do PME. Apesar de ter apresentado quais seriam os sujeitos pesquisados na introdução, optamos neste momento por replicar esta informação, trazendo o quadro a seguir:

Quadro 18 - Sujeitos pesquisados nesta dissertação

Monitor da oficina de Banda
Monitor da oficina de Dança
Monitor da oficina de Grafite
Coordenadora do PME na escola Alberto Torres
Coordenadora do PME no município de Niterói

4.2 – Escola Municipal Alberto Torres: Concepções de educação integral e de arte/educação

Ao analisarmos as relações estabelecidas a partir das observações e entrevistas realizadas na escola municipal Alberto Torres em conjunção com os referenciais teóricos estudados, chegamos nesta pesquisa a duas categorias de análise – “concepções de educação integral” e “concepções de arte/educação” – com origem, cada qual, em três subcategorias, que no campo observado foram responsáveis por caracterizar como que os sujeitos pesquisados concebem estas concepções.

A análise de conteúdo das entrevistas corroborou neste sentido, pois nos permitiu perceber que quando perguntávamos sobre o que estes sujeitos entendiam sobre a educação integral que era promovida por meio do PME, as respostas eram amplas e englobavam vários aspectos, tornando difícil a apreensão das categorias que perpassam sua concepção de educação integral. Porém, algumas características apareceram com frequência e foram fortalecidas pelas observações de campo. Assim, a categoria “concepções de educação integral” foi identificada na escola estudada a partir de três subcategorias, que a associaram (1) à proteção social, (2) ao desenvolvimento do aluno, e (3) à ampliação da jornada escolar.

Seguindo este mesmo processo, a definição da segunda categoria, “concepções de arte/educação”, foi igualmente identificada, a partir da análise de três subcategorias, que a caracterizam, a saber: (1) ensino de Arte, (2) desenvolvimento do aluno, e (3) oferta de atividades lúdicas.

Diante das subcategorias e categorias que emergiram da análise das entrevistas, a reflexão aqui desenvolvida buscou estabelecer relações entre o arcabouço teórico construído e os dados obtidos com a pesquisa de campo. Para organizar a construção

desta análise, as subcategorias foram apresentadas em quadros, juntamente com suas unidades de contexto. Ao longo desta análise, tivemos como preocupação estabelecer um diálogo com os diferentes autores e atores que fizeram parte desta pesquisa e que, com suas falas, nos ajudaram a compreender as categorias analisadas. Seguem assim, as análises empreendidas.

4.2.1 - Concepções de Educação integral

O estudo sobre as concepções de educação integral vem sendo realizado por importantes pesquisadores, cujas temáticas e interesses abordam diferentes matrizes. Cavaliere (2002b), ao dedicar-se ao estudo da concepção de educação integral em sua vertente pragmatista², reafirma a importância de Dewey para a compreensão da escola pública de educação integral em tempo integral no Brasil. Coelho (2009), igualmente, ao pesquisar sobre a história da educação integral, e as diferentes linhas de pensamento que ao longo do tempo têm se debruçado sobre ela, colabora para que possamos conhecer este tema com maior profundidade.

Mesmo que inicialmente no Brasil o tema da educação integral tenha sido estudado em um âmbito mais local, atualmente, entre outros aspectos, devido ao seu fortalecimento por meio do ordenamento normativo e da ampliação do número de experiências em todo o país, muito se avançou em relação às pesquisas e estudos que abordam suas concepções.

Por focar nas concepções encontradas no Programa Mais Educação e, mais especificamente, nas presentes na escola municipal Alberto Torres, o presente trabalho deteve-se no estudo das concepções de educação integral, tendo em vista as subcategorias destacadas anteriormente.

Dessa forma, em sintonia com Velloso (2009), ao realizar um estudo sobre as produções e estudos acerca da escola pública de educação integral em tempo integral no Brasil, partimos do princípio que:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói

² Segundo Cavaliere (2002b) a corrente filosófica pragmatista teve início nos Estados Unidos, no final do século XIX e entre seus fundadores estão Charles Pierce, William James, John Dewey e George Herbert Mead.

através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. (p. 26)

Por acreditar que o conhecimento das concepções que embasam uma ação permite refletir e agir com um nível maior de consciência sobre esta ação, traremos, em seguida, as subcategorias que caracterizam as concepções de educação integral encontradas nesta pesquisa – proteção social, desenvolvimento do aluno e ampliação da jornada escolar – bem como suas análises.

Considerando que estas subcategorias se inter-relacionam para caracterizar como estes sujeitos percebem a educação integral promovida por meio do PME, procuramos a seguir apresentá-las tendo em vista realizar um desencadeamento de ideias, que, juntas, consigam representar a categoria de que derivam. Dessa forma, tendo em vista as diretrizes do PME descritas no Capítulo 3, iniciamos esta análise com aquela característica que, de certa forma, influencia todas as outras, qual seja a de “proteção social”. Com vistas a respaldar as análises a respeito desta subcategoria, o Quadro 19, traz algumas das unidades de contexto que lhes deram origem.

Quadro 19 – Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Proteção Social”

Unidades de contexto
<i>... porque eu acho que o Programa Mais Educação é muito importante para o aluno, para estar afastando ele de muitas coisas que estão lá fora. (Monitor da Banda, p. 3)</i>
<i>... Os alunos principalmente os mais novos [...] eles se expõem a muitas coisas: o mais velho que influencia o mais novo... [...] Tem essa cultura que faz com que vá repassando o que acontece com ele e que desconta no outro, o outro desconta no outro... A gente pega as crianças aqui muitas vezes... confusas, não sabem o que fazer, como suportar... São vítimas da sociedade mesmo, do meio que se encontram. Elas acabam sofrendo com isso, por mais que alguns pais presentes tentem afastá-los disso, mas não tem muito que fugir... (Monitor de Grafite, p. 03)</i>
<i>... ele recebe alimento de manhã, ele recebe café da manhã, ele recebe o almoço, a tarde ele tem novamente merenda porque já está no segundo tempo dele, então eu vejo que a educação integral nesse espaço físico do Alberto Torres, nessa comunidade ajuda muito.[...] como eu já havia dito antes, o nosso público alvo é um público muito carente e para eles eu vejo que a educação integral é tudo. (Coordenadora do PME na escola, p. 4)</i>
<i>Aquilo que a gente fala (ao discorrer sobre os alunos que são atendidos pelo PME) da criança que tem a questão da vulnerabilidade social, que fica solta na comunidade, que precisa desse apoio, que precisa de reforço e agora também os que estão no (Programa) Bolsa Família. . (Coordenadora do PME no município, p. 4)</i>

As falas selecionadas anteriormente representam uma percepção de educação integral intimamente vinculada à proteção social. Esta por sua vez, pôde ser inferida por meio de frases e palavras que refletiram uma preocupação em tirar os alunos das ruas no tempo ocioso – normalmente o contraturno escolar – e proporcionar a eles a segurança oferecida pela escola.

Considerando as condições materiais em que vivem muitos alunos matriculados nas escolas públicas, este “tempo livre” passou a representar um momento em que estão expostos a influências como o crime organizado, configurando-se em um potencial perigo para seu desenvolvimento e, por vezes, para sua sobrevivência. Este cenário contribui para que a escola – um dos poucos aparelhos do Estado que faz parte do dia a dia de muitos brasileiros – assuma a função de garantir a proteção dos alunos, tendo com um de seus instrumentos a ampliação da jornada escolar.

Assim, de acordo com Guará (2006, 2009), ao ressaltar as características anteriores, a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas integradas que atendam além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura. Segundo esta autora:

Podemos pensar a Educação Integral pela ótica do direito, considerando que a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB indicam a obrigatoriedade da oferta pública de educação para todas as crianças e adolescentes. Assim sendo, a educação integral se assenta na concepção de proteção integral definida legalmente, que reconhece a situação peculiar de desenvolvimento da criança e exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos tanto individuais quanto coletivos, que possam assegurar seu pleno desenvolvimento. (2006, p. 20)

Na escola pesquisada, a necessidade dos pais trabalharem o dia inteiro; o fato de muitas crianças ficarem sozinhas ou cuidarem de outras crianças quando não estão na escola, associada aos locais de moradia dos alunos que – no caso da Alberto Torres – inclui as comunidades do seu entorno, se constituem em fatores que influenciam na construção da concepção de educação integral sob a perspectiva da proteção social. Estes fatores estão presentes nas falas dos entrevistados, tendo sido apontados como situações determinantes para a presença do PME nesta escola.

O perfil dos alunos pode ser representado nesta subcategoria pela expressão “público muito carente”, apresentada pela coordenadora do PME na escola, a qual traz em si a necessidade de atender estudantes que literalmente muitas vezes vivem à

margem dos direitos sociais dispostos no art. 6º da Constituição de 1988, como segurança, moradia, alimentação e saúde. Desta forma, a educação integral nesse programa na escola pesquisada esteve associada à possibilidade de proporcionar aos alunos proteção social por meio de uma maior assistência, que inclui a oferta de atividades no contraturno escolar, de refeições ao longo do dia, bem como a garantia de um espaço com condições dignas para o seu desenvolvimento.

Potencializando este caráter de assistência, o PDDE/2011, ao estabelecer os parâmetros para a seleção dos alunos que vão participar do PME, privilegia aqueles que se encontram em maior grau de vulnerabilidades educacional e social:

Recomenda-se às Unidades Executoras Próprias/UEX que estabeleçam critérios claros e transparentes (...) selecionando, inicial e preferencialmente, para a participação no Programa: estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; **estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família**. (BRASIL, 2011, p. 9, grifos nossos)

Esta seleção de critérios contribui para que os alunos atendidos pelo PME sejam aqueles que estão em condições de ensino/aprendizagem que apresentam maior probabilidade de evasão ou de defasagem escolar. A inclusão do Programa Bolsa Família, inserido no PDDE/2011 como um dos critérios para a escolha dos alunos atendidos pelo PME vem a se somar na construção de um perfil do aluno que reúne uma gama de situações sociais e educacionais potencialmente desfavoráveis à sua educação.

Uma vez que um grupo de alunos é identificado pela escola como aquele que agrega grandes carências sociais, suas necessidades educacionais podem passar a abranger questões ligadas às suas condições físicas e materiais tornando-se, sob esta ótica, justificável que a escola passe a incorporar ações que muitas vezes atravessam o âmbito educacional. Neste sentido, esta subcategoria, ao valorizar na educação a assistência necessária ao desenvolvimento integral do aluno como um dos seus aspectos fundamentais, favorece a integração entre educação integral e proteção social defendida por Guará (2009) como uma possibilidade para proporcionar aos alunos as condições físicas e materiais para seu desenvolvimento.

Diante da experiência da escola Alberto Torres, percebemos que as famílias dos alunos atendidos por esse programa, nem sempre dispõem de recursos financeiros ou do tempo livre de um responsável para preencher o seu dia das crianças com atividades educativas, esportivas, entre outras.

Ao longo das observações, muitos alunos foram apontados também como aqueles que precisavam melhorar, no turno regular, em aspectos como o comportamento e a aprendizagem. Dentro deste cenário, a educação integral em tempo integral apareceu intimamente vinculada à possibilidade de oferecer a estes um espaço seguro, que conjugue educação, proteção e assistência, em que estes terão acesso a aulas diversas, alimentação e a um ambiente seguro e socialmente “equilibrado”.

Neste sentido, esta iniciativa nesta escola apareceu frequentemente vinculado à ideia de projeto social, conforme destacamos nestes diferentes trechos das entrevistas, em que os sujeitos pesquisados falam sobre a educação integral promovida a partir do PME:

Eu acho que a educação integral é um projeto muito bom e está trazendo um bem estar muito bom para os alunos no meu ponto de vista... (Monitor da Banda, p. 2)

... como se trata de um projeto para todos participarem, que não tem um caráter específico, todos tem que aprender, mas não precisam se tornar músicos, dançarinos. Então é como um projeto coletivo, em que fica uma coisa mais solta e a intenção não é formar... (Monitor de Dança, p. 3)

É um projeto ótimo e tem tudo para dar certo, se a escola abraçar, porque geralmente, não com essa escola, mas eu já encontrei escolas em que tinha uma coisa meio um contra o outro. A escola é uma coisa e o projeto é outra coisa. (Monitor de Grafite p. 5)

É provável que as características do Programa – enquanto ação indutora que não chega a se configurar como política pública e que atende apenas uma parcela da escola com uma equipe majoritariamente composta por voluntários – tenham contribuído para que os entrevistados percebam a educação integral como uma ação socioeducativa, que mescla objetivos sociais com educacionais. Carvalho colabora para este entendimento ao afirmar que:

O termo socioeducativo, contido, na programática da educação integral, designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens portam. (2009, p. 10).

Entendemos que, sob esta perspectiva, a educação integral abrange o desenvolvimento de aspectos que extrapolam a educação formal³ e que incluem a socialização, a autoestima, a saúde, entre outros. Aspectos estes que envolvem aprendizados que antes não faziam parte do currículo escolar e que agora estão relacionados com a oferta de outras políticas sociais, por meio das escolas.

Desta forma, tendo em vista a subcategoria aqui analisada, a escola pública de educação integral em tempo integral ao ter que enfrentar o abandono social em que se encontram muitos de seus alunos se vê na contingência de agir não somente na esfera pedagógica como também na social. Situação esta, apontada há mais de 20 anos, por Darcy Ribeiro – quando este idealizou que em cada CIEP tivesse uma equipe permanente de profissionais das áreas da saúde, cultura e educação (*vide* Quadro 01) – porém cada vez mais presente e frequente na realidade das escolas públicas.

Percebemos, na leitura dos trechos selecionados na *unidade de contexto*, que a ideia que os entrevistados fazem acerca da educação integral representa, de certa forma, um híbrido entre questões relativas à assistência social e à educação, em que uma tanto afeta quanto é influenciada pela outra. Observou-se uma concordância entre a necessidade de oferecer aos alunos da Alberto Torres assistência no contraturno escolar e uma percepção de que a escola é a instituição que pode ofertá-la.

Porém, como nos alerta Cavaliere (2009a), a escola pública no Brasil tem tradição minimalista – poucos espaços, poucos profissionais e poucas horas – e o incremento destes aspectos isoladamente não representa necessariamente uma mudança nesta tradição. O PME, neste sentido, por não se constituir em uma política pública, propõe a ampliação do tempo escolar sem que isto signifique necessariamente uma ampliação do quadro permanente de funcionários e professores da escola ou a melhoria e ampliação de seus espaços físicos. Desta maneira, consegue atender a esta necessidade observada na E.M. Alberto Torres, mas não pode ser considerado de forma permanente para a mesma, uma vez que para isto seria necessário passar da condição de Programa para Política Pública, situação esta que exige significativo empenho dos municípios envolvidos com o Programa, especialmente no que tange a ampliação de sua contrapartida financeira, entre outros aspectos.

³ Em acordo com Pimentel e Teixeira (2012), entendemos a educação formal, enquanto aquela que está associada a um poder regulador, com compromisso com um currículo e com sua continuidade e que seja oferecida pelas escolas.

Como podemos observar no trecho selecionado da entrevista com a Coordenadora do PME na escola, destacado abaixo:

Os desafios são muitos. Nós temos vontade de fazer muito mais do que fazemos hoje e para mim o desafio maior seria esse, conseguir subsídios para poder estar trabalhando melhor [...]. Nós temos algumas dificuldades, como no início do programa quando havia uma questão de verba da merenda. Depois tudo se organizou. Aí depois havia dificuldade de merendeira na escola porque muitas vezes a merendeira fica doente e você sabe que para o Programa funcionar essas crianças têm que almoçar na escola, então tiveram alguns problemas nesse sentido, mas a Fundação de Educação, eu também posso dizer que com toda a boa vontade, contornou todos. (Coordenadora do PME na escola, p. 8)

A subcategoria aqui analisada muitas vezes foi reforçada no campo pesquisado pelas limitações operacionais do PME. Podemos observar esta questão no desejo da coordenadora do Programa de ampliar a oferta da educação integral em tempo integral para todos os alunos, uma vez que acredita que todos os estudantes precisam desta educação, sem, contudo contar com o apoio necessário para isto.

Podemos inferir este reforço também quando observamos na escola a problemática gerada para atender aos alunos em tempo integral e gerenciar a estrutura escolar, que agora oferece mais tempo. Como o caso citado anteriormente sobre a cozinheira e a “boa vontade” da Fundação em resolver a questão; uma vez que o PME enquanto Programa indutor não consegue ampliar a estrutura da escola, quando há qualquer problema com a cozinheira a escola precisa contar com a colaboração da Fundação na solução da problemática da merenda. Assim, percebemos que a escola acaba tendo que se “reinventar” para responder a essas demandas e contar com o empenho de sua secretaria de educação, no sentido de fortalecer a proposta de educação integral em tempo integral – objetivo do projeto educacional do município e, como tal, merecedor de canalizar recursos, entre eles financeiros.

Em contrapartida, se retornarmos à abordagem histórica analisada no Capítulo 1, veremos que tanto para Anísio Teixeira quanto para Darcy Ribeiro (mesmo que em tempo diferentes e com concepções diferentes) a estrutura física e humana de suas escolas foi planejada para atender a demanda a que se propunham.

Assim, destacamos que a subcategoria aqui refletida não se configura em uma novidade no cenário educacional, e aparece na educação integral em tempo integral como uma demanda muito existente. No entanto, as características apresentadas trazem

uma acentuação desta demanda, em que os aspectos educacionais encontraram-se imbricados aos sociais.

Durante as observações na escola pesquisada, notamos que as necessidades educativas dos alunos eram compreendidas sob a perspectiva da apropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade e também da possibilidade de a escola oferecer aos alunos um ambiente seguro para o seu desenvolvimento, que compreenda suas necessidades físicas (alimentação, espaços adequados, higiene), humanas (formação de valores ligados à ética) e sociais (a vivência de um espaço que represente um exemplo de micro sociedade, em que o aluno possa experimentar os valores socialmente construídos). Assim o *desenvolvimento do aluno* foi percebido dentro de um contexto amplo, que engloba diferentes aspectos trabalhados.

Entramos desta forma na segunda subcategoria que caracteriza nesta pesquisa a concepção de educação integral na escola analisada. Considerando que a educação integral deve desenvolver o ser humano em seus diferentes aspectos e dimensões e que estes aspectos estão frequentemente associados ao seu contexto sócio histórico, percebemos ao longo das observações que à educação integral era creditada uma função que ia além de ensinar os conteúdos curriculares, sendo responsável pelo amplo desenvolvimento do aluno, conforme procuramos destacar no Quadro 20:

Quadro 20 – Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres - Unidades de contexto associadas à subcategoria “Desenvolvimento do aluno”

Unidades de contexto
<i>Isso aqui, dentro dessas oficinas eu observo muito isso. Porque nós temos crianças que se desenvolvem, que se desabrocham, se é que eu posso falar em desabrochar, até em algumas futuras profissões.[...] então o Mais Educação tem um papel super hiper importante com relação a essa oportunidade que eles têm de desenvolver essa coisa do chegar ali, do interagir, do socializar, eu acho que ajuda nessa questão e principalmente na questão pedagógica porque para nós é o que o desenvolvimento deles é mais importante, seria esse, não só o lúdico, mas também o pedagógico.” (Coordenadora do PME na escola, p. 4, 6)</i>
<i>... eu acho que os alunos dentro de sala tem melhorado bastante... Porque a gente vê assim, que tem aula de música, aula de artes, mas a grande ideia do projeto é preparar melhor o aluno, é educar melhor o aluno. Então eu acho que isso tem acontecido, até porque para o aluno participar das oficinas que ele gosta ele tem que tem que participar das outras oficinas, ele não pode simplesmente “ah eu só gosto da banda então eu não vou vir na aula de letramento nem de matemática não, vou vir só para a banda” [...] Então eu acho que tem sido muito bom para as crianças (...). (Monitor de Banda, p. 3)</i>

A análise desta subcategoria requer especial atenção uma vez que a concepção de *desenvolvimento do aluno* pode ser compreendida de diferentes formas, dependendo do seu contexto sociocultural. Se para Anísio Teixeira a escola pública de educação integral em tempo integral deveria proporcionar o desenvolvimento do aluno, tendo em vista a construção de um projeto de nação, conforme corrobora Coelho (2009); nesta subcategoria observamos, nas falas dos sujeitos pesquisados, uma concepção que compreende este desenvolvimento associado ao avanço nas suas dimensões educativas e sociais. Assim, o desenvolvimento multidimensional do aluno aparece nesta pesquisa vinculado a um contexto de melhoria da educação pública, em que algumas dimensões se fizeram mais presentes que outras. Neste sentido, se refletirmos sobre as concepções de educação integral, podemos perceber que estas acabam privilegiando em seus discursos e práticas aqueles aspectos que atendem aos seus interesses, priorizando diferentes dimensões no desenvolvimento do aluno. Destarte, entendemos *a priori* nesta pesquisa que este desenvolvimento está relacionado à definição abaixo:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. (GONÇALVES, 2006, p. 129)

Observamos que as dimensões do ser humano que se mostraram recorrentes nesta pesquisa foram aquelas atribuídas às suas demandas educativas e sociais. Assim, percebemos que a dimensão educativa se encontrou com frequência vinculada ao avanço no ensino/aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento dos seus aspectos lúdicos e criativos. A coordenadora do Programa na escola, ao opinar sobre o desenvolvimento dos alunos que participam do “Mais Educação”, reforça esta percepção:

... esse aqui está com dificuldade de ler, esse aqui está com dificuldade na matemática e isso, por experiência própria, eu posso dizer que tem ajudado bastante... Porque nós temos alunos aqui que deram uma avançada muito grande na matemática, também no letramento, por conta dessa ajuda do Mais Educação [...] Eles desenvolvem também a fantasia, o sonho e aí eles sonham [...] além de conhecer muitas das coisas que o Brasil oferece, como as danças regionais eles tem também a oportunidade de vestir alguns personagens e isso, eu torno a dizer, nessa comunidade é excelente. (p. 3/5)

Os sujeitos pesquisados creditam à dimensão educativa, trabalhada por meio do PME, uma oportunidade de ofertar àqueles alunos com dificuldade de aprendizagem um apoio pedagógico, em que estes terão na própria escola a possibilidade de estudar as matérias que são trabalhadas pelos professores do turno regular. Corroborando com o que Darcy (2009, p. 220) apontava, quando dizia que “a escola de dia completo” era necessária para que os alunos aprendessem a ler e escrever, pois proporcionaria a estes o um contato ampliado e qualificado com a língua oral e escrita. No entanto, como nos alertou Paro (2009), convém destacar que aumentar o tempo escolar para oferecer mais do mesmo é no mínimo indesejável e, nesse sentido, a solução encontrada pelos sujeitos pesquisados foi trabalhar com este reforço escolar dentro de uma dinâmica mais interativa.

Assim, observamos que o aprendizado proporcionado pelas oficinas foi realizado tendo em vista uma abordagem lúdica e compreendido como um momento que deveria mesclar situações de jogos, brincadeiras e atividades artísticas com o ensino dos conteúdos curriculares – até mesmo para diferenciar-se das outras aulas.

Já a dimensão social foi percebida por meio da preocupação permanente em desenvolver no aluno sua capacidade de comunicação, para que consiga expressar-se com clareza, resolver com maior nível de maturidade seus conflitos, bem como pela possibilidade de contribuir na formação de valores, por meio da atenção que é dedicada aos estudantes em tempo integral, conforme exemplificamos neste trecho da entrevista do monitor de grafite:

... o futebol por exemplo é uma coisa que todo mundo já joga, então você acaba ensinando uma coisa que os alunos já sabem... [...] desde pequeno eles jogam bola. Então você pode tentar ensinar valores. É isso aí. Porque eu acho que quando você dá uma aula de futebol o mínimo que você vai fazer, é ir lá para tentar conversar, tentar mediar a situação, passar umas ideias legais para eles, tentar conversar com quem está mais perdido [...] eles tem uma confiança em você, então você chega e conversa, e é uma oportunidade de ter um espaço para falar mais abertamente com eles. (Monitor de Grafite, p. 6.)

Ressaltamos nestas falas que, como dito anteriormente, a concepção de educação integral associada ao desenvolvimento do aluno é fortemente caracterizada pelo seu contexto sócio-histórico e por isto percebemos que estas questões aparecem vinculadas, no campo pesquisado, ao contexto da subcategoria anteriormente analisada. Isto não compreende a afirmação destas representarem as únicas dimensões trabalhadas pelos sujeitos pesquisados em seus alunos. Ao contrário, observamos outras dimensões sendo

trabalhadas pelos monitores, que também compõe o ser humano em sua integralidade – como a afetiva – sem que, porém, representassem o “peso” com que as dimensões educativas e sociais apareceram nesta pesquisa. Com a intenção de organizar as ideias apresentadas, buscamos resumir no Quadro 21 estas dimensões e suas características:

Quadro 21 – Dimensões abordadas na subcategoria “Desenvolvimento do aluno”

Desenvolvimento do aluno	Dimensão educativa	Desenvolvimento dos aspectos lúdicos e criativos
		Desenvolvimento do ensino/aprendizagem
	Dimensão social	Desenvolvimento da comunicação
		Desenvolvimento de valores

Observamos no Programa pesquisado, que as características que foram privilegiadas no desenvolvimento do aluno são influenciadas pelas indicações para a seleção de seu público alvo (alunos com defasagem escolar e/ou que recebem Bolsa Família). Assim, muitas vezes estes alunos necessitam que a escola proporcione a eles a oferta de experiências educativas e sociais que consiga prepará-los para a vida em sociedade, para apropriação da linguagem verbal e escrita, para o desenvolvimento do raciocínio por meio do pensamento lúdico e criativo e para a criação e vivência de valores que dão sentido à vida em sociedade. Questões básicas, que já deveriam ser trabalhadas pela escola de turnos, mas que devido a diversos fatores – que fazem parte da história da expansão da escola pública no Brasil, como nos apontou Algebaile (2009) – acabam relegadas a um segundo plano, em detrimento da aprendizagem das disciplinas escolares.

Como destacado, o desenvolvimento dos alunos nos moldes do PME vem atender a uma demanda que agrega aspectos educacionais e da assistência social e que contribui para que seu desenvolvimento integral inclua sua saúde, proteção, educação e socialização. O tempo que o aluno está sob responsabilidade da escola passa assim a ser utilizado para atividades de naturezas distintas, sendo todas consideradas pelos sujeitos pesquisados importantes para o crescimento do aluno.

Acreditamos que este fator, na E.M. Alberto Torres, contribua para que o amadurecimento social do aluno se dê mais na direção de estabelecer um convívio pacífico e respeitoso com os outros, em que a construção de valores – como o de

pertencimento à escola e conseqüente respeito por esta – e a capacidade de se comunicar na vida social aparecem como preocupações constantes das coordenadoras e dos monitores. Ao passo que a construção de uma consciência crítica acerca dos problemas que cercam os alunos e a transformação destes pensamentos em ações de cidadania que possam se reverter para a comunidade escolar, acabaram aparecendo enquanto objetivos secundários.

Na pesquisa de campo, observamos também que algumas características do PME contribuíram para esta equação. Por exemplo, a divisão em turno e contraturno, com duas equipes com vínculos diferentes com a escola e que fazem uma integração pedagógica entre os dois turnos de maneira voluntária. Esta organização, na escola, acabou favorecendo uma situação em que o contraturno ficou mais associado às atividades de caráter prático e lúdico e o turno regular associado às aulas tradicionais com os conteúdos clássicos. De certa forma, isso pode ter cooperado para que as oficinas da manhã acabassem mais orientadas para o desenvolvimento social dos alunos nos seus aspectos comportamentais e relacionais, enquanto as aulas da tarde seriam responsáveis pelo desenvolvimento dos aspectos históricos, culturais entre outros. Os trechos das entrevistas a seguir trazem um pouco destas questões:

Porque eu já fui aluno, você já foi aluna também. Nós sabemos que o aluno não vai para a escola de manhã, não vai para o projeto para fazer português e matemática. Essa é a realidade, isso não vai chamar a atenção do aluno por opção própria dele. (...) Ele já vê isso no período escolar e não é o que chamaria a atenção dele. Então eu acho que a gente deveria ter parte artística mais na questão assim, para chamar o aluno para o projeto para que ele tome o conhecimento de todas as oficinas. (Monitor da Banda, p. 7)

Para eles é ótimo porque eles já vêm para a escola, fazem as atividades e a tarde já fazem a aula escolar mesmo (...). (Monitor de Dança, p. 2)

Foi interessante notar uma espécie de categorização da educação integral em tempo integral, em que coexistem no mesmo tempo escolar a aula da oficina e a aula “escolar”. Neste sentido, enquanto a primeira foi frequentemente percebida pelos sujeitos pesquisados como uma possibilidade de despertar o interesse dos alunos para o tempo integral por meio da oferta de atividades ligadas às artes, esporte ou lazer, a segunda era responsável pela transmissão do currículo regular e das matérias tradicionais.

Notamos ainda que esta mesma situação representou um desafio nas experiências dos Cieps, quando no primeiro PEE o dia era dividido em uma parte para as aulas e outra para as atividades complementares, ligadas, por exemplo, à cultura, e aos esportes. Cavaliere (2002a, p. 102) contribui para esta reflexão ao apontar que “A formula apesar de prática para a organização dos horários e deslocamento, trouxe o problema da reafirmação de uma hierarquia entre as atividades, ou seja, as da sala de aula como sendo realmente importantes”.

No entanto, como nos leva a refletir a mesma autora, se a proposta pedagógica for concebida integralmente, esta organização não representa por si só uma hierarquia. Por outro lado, a educação integral associada às ideias analisadas na abordagem contemporânea – conforme vimos no Capítulo 1 – ao propor que esta aconteça por meio de parcerias, traz para a escola a tarefa de incluir os possíveis novos atores, espaços e conhecimentos ao seu projeto educativo e com isso a necessidade de repensar sua proposta pedagógica.

Neste sentido, a pesquisa apontou para o desafio – representado pelo uso de monitores voluntários, no contraturno, e de professores, no turno – vinculado à construção desta nova identidade, o qual se fez associar, principalmente, à falta de um horário comum para que estes sujeitos pudessem refletir e planejar em conjunto. Ações estas percebidas como de vital importância não só para a configuração do trabalho em tempo integral, mas também para as escolas que funcionam em tempo regular. Em outras palavras, emergiu na pesquisa um cenário já conhecido na educação brasileira: professores que precisam duplicar sua jornada de trabalho para complementar sua renda, em conjunção com o uso do trabalho voluntário na oferta de atividades extracurriculares, situação esta cada vez mais frequente – vide campanhas televisivas que incentivam este tema. Assim, somada à falta de tempo do professor, o vínculo instável do monitor acabou se configurando como uma dificuldade associada à constituição de uma equipe integrada, que realize um planejamento integrado, para, em conjunto, pensarem o desenvolvimento integral do aluno, avançando para além de suas dimensões educativas e sociais.

Durante as observações de campo foram percebidos os esforços empreendidos tanto pela equipe de professores e diretores, quanto pela equipe de monitores, com vistas a conseguir dialogar sobre os alunos que estão em tempo integral. Para tal, era preciso dedicar ainda mais tempo, geralmente nas reuniões pedagógicas, desenvolvidas durante as quartas-feiras, ou nos intervalos escolares, ocasiões em que eram abordadas

questões associadas à integração curricular e, intrinsecamente, às áreas do conhecimento e dimensões dos alunos a serem desenvolvidas conjuntamente.

Considerando que, segundo Guará:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. (2009, p. 16)

Percebemos que as dimensões predominantes na concepção de educação integral, na subcategoria desenvolvimento do aluno, procuraram atender a esta variedade de demandas dos sujeitos e de seus contextos, tendo em vista começar por aquelas mais básicas. Porém, em sintonia com Anísio Teixeira, que há décadas preconizou que a escola pública de tempo integral é um projeto caro, foi possível ver na prática o desafio que foi para a escola oferecer esta “multiplicidade de exigências” sem que tenham sido feitas melhorias em sua estrutura física e profissional.

Se nos tempos atuais, as experiências das escolas parques e dos CIEPs nos mostram que a escola pública de educação integral em tempo integral sofreu com as discontinuidades das políticas de governo, e acabou ficando associada a uma escola assistencialista; esperamos que o Programa Mais Educação consiga impulsionar a criação de uma política de Estado neste município, que viabilize para suas escolas uma equipe multiprofissional vinculada ao seu quadro permanente, que possa, em conjunto, pensar e planejar o desenvolvimento multidimensional dos alunos.

De certa forma, na escola observada, esta divisão entre turno e contraturno acabou contribuindo para que o tempo extra que é dedicado ao aluno represente mais uma possibilidade em oferecer aquilo que o turno regular não está oferecendo, do que para a construção de um projeto educativo integrado. Como nos revelou as análises das entrevistas, o PME foi comumente entendido como um projeto que promove a *ampliação da jornada escolar*, mas que não atinge toda a escola. Notamos ainda que a divisão do tempo escolar em turno e contraturno (nos moldes do PME) acabou favorecendo a construção destas distinções, uma vez que era o aluno que estava em tempo integral e não a escola como um todo (CAVALIERE, 2009a).

Entramos assim em intercessão com a terceira subcategoria encontrada nesta pesquisa, que compreende que para escola proporcionar a proteção social do aluno e o seu desenvolvimento é necessária uma conjugação destes aspectos com a ampliação da

jornada escolar. Destacamos desta forma no Quadro 21, as unidades de contexto que representam nesta pesquisa a concepção de educação integral atrelada à ampliação do tempo escolar:

Quadro 22 – Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Ampliação da jornada escolar”

Unidades de Contexto
<i>Eu acho que aqui na escola, por exemplo, nós só temos (o Programa) para o segundo turno, eu acho que deveria ter para todos os turnos, deveria haver um investimento para todos os turnos [...] não só para pegar o primeiro turno ou segundo turno, mas para pegar todos os turnos. O aluno tem mais tempo de vir para a escola, conhecer melhor o espaço escolar dele, porque senão às vezes o aluno fica pensando “ah, você vai estudar o dia inteiro” ai ele pensa naquele estudar o dia inteiro e ele não quer porque ele pensa que vai estudar matemática, física, química o dia inteiro [...]. (Monitor de Música, p. 2, 3)</i>
<i>Eu vejo que para você conseguir tirar o aluno de casa com a ideia de ficar na escola o dia inteiro é uma coisa complicada, que no começo pode ter aquela resistência “Pô, vou para a escola de manhã e de tarde pra quê? Se eu vou de tarde, pra quê vou estudar de manhã?” (Monitor de Grafite, p. 5)</i>
<i>Então, educação integral para mim é em princípio a criança na escola mais horas para que ela possa ter mais educação. [...] assim ele fica aqui nos dois horários, no horário do Mais Educação até o horário da tarde, [...]. (Coordenadora do PME na escola, p. 4)</i>
<i>Entendo que a proposta do Mais Educação que é uma ampliação de tempo com qualidade, não adianta manter a criança dentro da escola sem que esse tempo não esteja sendo bem aproveitado, bem trabalhado com todas as oportunidades que o governo pensou, planejou e está colocando em prática através da nossa experiência.(Coordenadora do PME no município, p. 6)</i>

A subcategoria que será analisada agora se mostrou unânime nesta pesquisa: todos os sujeitos ouvidos e as práticas observadas foram consensuais em apresentar a **ampliação da jornada escolar** como a principal característica que se fez associar à educação integral. Esta ampliação do tempo encontrou-se vinculada a uma concepção cronológica, indicada na LDB/96, determinada pela Lei nº 11.494 de 2007 (que instituiu o FUNDEB), e reforçada pelo PDDE/2011, compreendendo a oferta de no mínimo sete horas diárias de atividades escolares, cinco dias por semana, e que na Alberto Torres foi frequentemente associada à ideia de turno e contraturno. Porém, para além do fortalecimento da ampliação da jornada escolar nos textos legais, Cavaliere (2007) nos aponta que:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria

concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (p. 1.016)

De fato, observamos que na Alberto Torres a ampliação do tempo foi justificada sob estes diferentes ângulos. Porém, o discurso dos sujeitos que conduzem o Programa na escola frequentemente esteve associado à primeira e à segunda justificativas. O fato de a escola atender alunos moradores de comunidades do centro de Niterói – onde ainda não houve pacificação e que convivem com situações de risco – contribui para que a segunda categoria apontada pela autora seja identificada como um dos fatores preponderantes para justificar a ampliação do tempo escolar. Contudo, como sinalizou Cavaliere (Idem), a terceira forma é a mais complexa e por isto, possivelmente, apareceu no campo pesquisado como uma justificativa secundária, como se representasse mais uma consequência do que uma justificativa, em que o tempo a mais na escola – ao atender a necessidade de melhorar os resultados escolares e garantir aos alunos condições adequadas ao seu desenvolvimento – proporcionasse como resultado esta mudança na escola e do seu papel social.

Esta mesma autora, referindo-se a Elias, ao tratar do tempo em sua dimensão social e cultural, amplia nosso entendimento ao evidenciar que:

O tempo, seja ele “físico” ou “social”, não pode ser considerado em sua objetividade ou substancialidade. Ele é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico. (CAVALIERE, 2007, p. 1018)

A ampliação do tempo é associada pelos sujeitos pesquisados com uma alternativa para oferecer atividades no contraturno escolar a alunos que não teriam a possibilidade de fazê-las, caso não fossem oferecidas pela escola. Concepção esta que se identifica com algumas das ideias defendidas por Darcy Ribeiro voltadas à diminuição da desigualdade na formação dos alunos da escola pública (MAURÍCIO, 2009), as quais vêm ao encontro da ideia defendida por Moll sobre começar “por aqueles historicamente excluídos” (2012, p. 141).

Devido a algumas características do PME, como a organização dos macrocampos em atividades socioeducativas, na escola pesquisada a ampliação do tempo foi muitas vezes identificada na denominação de turno e contraturno, em que o tempo no primeiro foi atribuído ao desenvolvimento intelectual do aluno e o tempo no segundo foi identificado como um momento lúdico de caráter prático, diferenciando-se no turno regular pela capacidade de oferecer atividades mais interessantes. Notamos

ainda que esta percepção encontrou-se intimamente vinculada à subcategoria analisada anteriormente.

Esta compreensão do tempo na escola também foi apontada como um fator importante para manter o aluno motivado a permanecer no período integral, uma vez que possibilita em tese uma gama maior de temas trabalhados e que permite – neste caso atribuído ao seu caráter prático – que aspectos relacionados ao corpo e às emoções, por exemplo, sejam contemplados. Porém, como nos adverte Menezes, ao falar sobre a ampliação do tempo determinada na LDB/96, “O estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores” (2009, p. 71). Assim, como colocado em outros momentos, as subcategorias que estão sendo apresentadas se inter-relacionam de forma que uma acaba fortalecendo a outra.

Foi interessante notar que na E.M. Alberto Torres, o fato de o município de Niterói não ter ampliado o tempo por meio de parcerias com outros espaços, acabou favorecendo a associação da oferta da educação integral em tempo integral a um projeto educativo centrado na escola – ideia defendida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e pesquisada na abordagem histórica desta dissertação. A percepção de que esta é a principal instituição responsável pela formação dos alunos, contribuiu para que os sujeitos pesquisados atribuíssem à escola, por meio da ampliação da sua jornada, a responsabilidade pela oferta das condições propícias para o desenvolvimento integral, fato que pode ser observado, por exemplo, por meio da gestão do PME na escola, que identifica o tempo integral como uma necessidade de sua comunidade escolar.

No entanto, como todo campo é composto por forças que podem se somar, conflitar ou mesmo coexistir, Cavaliere (2007, 2009a) contribui mais uma vez para esta análise ao refletir que essa relação também envolve disputas entre a cultura dos pais e da escola, conforme relata o monitor de música:

(...) por exemplo, eu posso ser franco não posso? Tem pai que acha que música é besteira porque ele teve que começar a trabalhar com 16 anos e acha que a rotina do filho também deve ser aquela de chegar aos 16 anos e começar a trabalhar. Então, quando o aluno começa a frequentar outros ambientes, outras culturas, diferente daquilo que ele está acostumado, e começa a ver que pode estudar e ter um caminho diferente e não ter que trabalhar aos 16 anos e sim depois fazer uma faculdade, de música ou de qualquer outra coisa, e ter uma formação (...). Eu considero isso o maior desafio, porque muitas das vezes os pais acham que assim... Você vê que às vezes a

gente tem pouca criança, porque o pai não traz o filho para a escola para frequentar o Programa, que não é obrigatório, faz quem quer... Então muito pai não traz, acha que não tem muita importância, então eu vejo isso aí como o maior desafio: mudar esse pensamento na cabeça dos pais (...). (p. 6)

A fala selecionada demonstra que apesar do tempo integral ser identificado pelos sujeitos desta pesquisa como importante e de haver procura dos pais para matricular seus filhos no PME – tanto que a escola ampliou o número de alunos em tempo integral – ainda existe uma ideia por parte dos pais, e percebida pelos sujeitos pesquisados, de que este tempo “extra” serve mais para atender a uma demanda de lazer e assistência – enquanto estão trabalhando – do que uma demanda formativa. Observamos ainda que a percepção dos pais sobre a formação dos alunos – identificada nas falas dos entrevistados e ao longo das observações – valoriza mais o ensino dos conteúdos “tradicionais” do que outros conhecimentos, como as artes ou os esportes.

De certa forma, o monitor de música em sua fala deixa transparecer a necessidade, entre outras, de políticas contínuas para a escola pública de educação integral em tempo integral, que, com o passar do tempo, contribuam para o seu fortalecimento, favorecendo a construção de uma imagem por parte dos pais, que além de prestar a assistência de que precisam, vai propiciar aos seus filhos uma educação que envolve não só a inteligência cognitiva, mas também a afetiva, a social, entre outras. Todavia, para que as inquietações do monitor sejam superadas, é importante a construção desta consciência e sentimento por parte das comunidades escolar e local, o que requer tempo e continuidade deste projeto educativo. No caso, na E.M. Alberto Torres o tempo integral é oferecido por meio de um Programa que tem apenas três anos de existência e que atende somente uma parcela de seus alunos.

No que tange a um movimento a favor da construção de uma nova experiência de escola de tempo integral, observamos que o sentimento de pertencimento à cidade foi desenvolvido nesta ampliação da jornada escolar por meio de passeios e apresentações que proporcionam aos alunos um contato diferenciado com os espaços do município, conforme podemos notar nos próximos trechos selecionados das entrevistas:

... em Niterói a questão da arte é bem variada. Tem bastante coisa, tanto nas paredes quanto na questão de território, pois tem as obras, o MAC, tem o Caminho Niemayer, tem muita coisa, muita arte mesmo. [...] Por exemplo, tem gente que não é de Niterói e vem para cá para conhecer o MAC, e tem gente que mora aqui e não tem a mínima vontade de saber o que é. Então a gente aborda esse lado, mostrando que temos muita coisa boa para aproveitar. Mas, às vezes,

as pessoas passam sem perceber que isso é uma pracinha e que você pode parar para analisar as formas, pois tem muitas coisas boas que as pessoas não percebem. (Monitor de Grafite, p. 8)

Eu levei no segundo ano do Mais Educação nossos alunos ao Museu Imperial, em Petrópolis. Nós tivemos alunos, é até emocionante relatar, que foram em pé no ônibus, da porta da escola até a porta do museu, porque eles ficaram encantados com a viagem, com a serra. Tínhamos crianças aqui que nunca atravessaram a ponte (Rio-Niterói), então essa verba vem nos dando oportunidades e nós usamos [...]. (Coordenadora do PME na escola, p. 8)

Percebemos que, na escola pesquisada, uma das possibilidades advindas da ampliação da jornada escolar foi a oferta para esses alunos de novas oportunidades educativas, que representassem uma possibilidade de conhecer melhor a cidade em que moram e outras vizinhas. As verbas oferecidas para a manutenção das oficinas foram administradas pela coordenadora do Programa de forma que, de tempos em tempos, os alunos em tempo integral pudessem participar de passeios para lugares diferentes daqueles que fazem parte do seu cotidiano. Assim, ao longo dos três anos de Programa os alunos fizeram visitas à fábrica da “Batata Crac”, ao Museu Imperial, a clubes de esportes na região de Niterói e São Gonçalo, entre outros.

A valorização da cidade na escola pesquisada esteve vinculada ao acesso que seus alunos têm aos seus bens culturais e sociais. Como dito anteriormente, o PME atende especialmente aqueles alunos em situação de vulnerabilidade social, logo uma parcela da sociedade que frequentemente não desfruta do uso desses bens. A ampliação do tempo, por meio desse projeto, é vista então como uma possibilidade de os alunos conhecerem lugares que provavelmente não teriam a oportunidade se não fosse por meio da escola. A coordenadora do PME no município de Niterói expressa bem esta reflexão, ao afirmar:

Tudo de bom! Isso possibilitou mais abertura, as crianças foram ao cinema, ao teatro, as crianças foram ao museu, tudo que é possível está sendo feito... A fábrica! Foram em fábrica de batata, fábrica de pão, uma série de passeios educativos assim. (Coordenadora do PME no município, p. 4)

Na escola observada, os alunos que integram as oficinas do “Mais Educação” periodicamente fazem apresentações em espaços públicos da cidade de Niterói, como por exemplo o desfile da banda no feriado de sete de setembro e as apresentações no Centro Cultural do Bonde. Ao longo da pesquisa de campo foi possível perceber a valorização destas ocasiões por parte dos participantes do Programa na escola, sendo apontadas como momentos em que estes alunos se apropriam destes espaços. Mesmo

que a interseção entre a escola e a cidade apareça nesta pesquisa na forma de ações pontuais, as mesmas são marcadas pelos entrevistados como oportunidades de os estudantes estabelecerem novas relações com a cidade, ampliando seus horizontes.

Um aspecto já destacado nesta subcategoria é o fato de Niterói não ter conseguido estabelecer parcerias com o entorno das escolas para a ampliação do tempo e dos espaços. Neste município, a maioria das escolas oferece o PME em suas próprias dependências, com as estruturas já existentes. Então, percebemos que a concepção de educação integral associada à ideia de *idades educadoras* (GADOTTI, 2004) está mais vinculada, no campo pesquisado, à relação da escola com suas comunidades, bairros e cidades e como esta relação acaba sendo ampliada mesmo com experiências de caráter pontual, do que com a ampliação de espaços educativos e a integração destes com a escola.

A coordenadora do Programa em Niterói apresenta como um dos principais desafios para a integração das escolas com os outros espaços públicos e privados, a falta de uma contrapartida do município atribuída, por exemplo, na forma de um “aluguel” aos parceiros. Ela relatou que é muito difícil encontrar parceiros que aceitem receber os alunos periodicamente sem que haja um apoio financeiro para a manutenção do espaço que será utilizado pela escola. Relata, ainda, que aqueles espaços que poderiam ser utilizados para a ampliação do tempo escolar frequentemente já são utilizados para o desenvolvimento de outras atividades socioeducativas.

Neste âmbito destacamos que ao lado da Alberto Torres existe um prédio grande da ANPAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) que, tendo em vista as diretrizes do PME para a ampliação dos espaços educativos e para a integração com a cidade, poderia ser utilizado para a oferta de algumas atividades. Porém, nem sempre a política multisetorial apontada por Carvalho (2009) como a possibilidade mais viável para a execução da educação integral, se apresenta possível e neste caso a escola relatou que solicitaram sem sucesso o uso do espaço supracitado. Destacamos ainda, que a ocupação dos espaços que serão utilizados periodicamente para a ampliação da jornada escolar requer uma integração que precisa ser construída e mantida, com a oferta, entre outras, de contrapartidas por parte do poder público e que dificilmente acontece quando não há esta construção.

Da mesma forma, no contexto observado, o convite feito pelos *Cadernos Pedagógicos* (BRASIL, s/d), em especial o que versa sobre os “Territórios educativos” para que as escolas reinventem sua maneira de ver os espaços da cidade é problemático

quando pensamos que nisto está implicada a ampliação diária do tempo escolar. Então não se trata apenas do olhar, da percepção dos sujeitos da escola frente a sua cidade, mas também da viabilização concreta da cidade para estes sujeitos.

Neste sentido, observamos que, no município pesquisado, o PME pode representar o início da criação de uma demanda, ao estabelecer as bases para a reflexão em torno das necessidades concretas das escolas e da viabilidade de estabelecerem parcerias. Mas que sozinho dificilmente vai resultar na concretização de uma política articulada e intersetorial, como deseja as ideias defendidas por Cabezudo (2004) no livro *Cidades Educadoras*. Além disso, conforme adverte a coordenadora do Programa em Niterói, o estabelecimento de parcerias é difícil *porque as pessoas querem aluguel, querem dinheiro e isso requer abertura de processo, pagamento para seção do espaço... (p. 4)*.

De posse da análise das três subcategorias apresentadas e que nesta investigação caracterizaram a concepção de educação integral encontrada na escola pesquisada, percebemos que o PME traz em seu bojo uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação, que pode ser promovida por meio da educação integral em tempo integral. No entanto, percebemos que esta melhoria, ao se aproximar da abordagem contemporânea pesquisada no Capítulo 1, não traz necessariamente uma mudança para o projeto original da escola, que continua operando com a mesma estrutura; mas que impõe uma mudança na ampliação das funções da escola que, conforme observado nas páginas anteriores, passam a compreender a proteção social dos alunos e a promoção do seu desenvolvimento, por meio da ampliação da jornada escolar.

Com vistas a avançar nesta reflexão, apresentaremos a seguir as análises das concepções de arte/educação encontradas no campo pesquisado.

4.2.2. Concepções de arte/educação

A presença da arte na educação é antiga e, ao longo de anos, se fez associar a perspectivas variadas, conforme analisamos no Capítulo 2. Estas diferentes perspectivas podem muitas vezes conviver no mesmo espaço e/ou prática e não representam necessariamente ideias antagônicas. Assim, conforme avançamos neste estudo, percebemos que não há um consenso sobre “a” concepção de arte/educação. O que notamos é que, dependendo do seu contexto – histórico, social e cultural –, a

arte/educação pode ser percebida de formas distintas, assumindo assim concepções diferentes.

Neste sentido, conforme nos indica Tourinho (2011), enquanto matérias como Português e História fazem parte da escola há tempos e têm o seu lugar reconhecido, a arte ainda apresenta variadas compreensões. Como a própria autora destaca:

A defesa do ensino de arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. (p. 31)

A citação anterior nos remete a alguns questionamentos desta pesquisa, destacando que a arte na educação pode ser vista sobre diferentes pontos de vista, que não necessariamente passam pelas suas características inerentes. Desta forma, buscamos entender o que os sujeitos pesquisados dizem sobre a arte/educação que é promovida por meio do PME, tendo em vista conhecer quais concepções se apresentam em suas práticas e discursos.

Diante da análise de conteúdo realizada nas entrevistas, das observações de campo e do constructo teórico do Capítulo 2 e 3, encontramos nesta pesquisa a percepção da arte/educação, por parte dos sujeitos pesquisados, identificada principalmente como (1) desenvolvimento do aluno, (2) ensino de Arte, e (3) oferta de atividades lúdicas. Segue, assim, a análise das subcategorias que nesta pesquisa caracterizam as concepções de arte/educação presentes na escola Alberto Torres.

A fim de transparecer suas conexões, esta análise tem em vista a ordem anteriormente descrita. Assim, uma vez que a arte/educação associada ao *desenvolvimento do aluno* apareceu nas falas dos sujeitos pesquisados como uma de suas características mais presentes, optamos em começar por esta, trazendo as unidades de contexto que nos ajudaram a refletir sobre esta subcategoria.

Quadro 23 – Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres – Unidades de contexto relacionadas à subcategoria “Desenvolvimento do aluno”

<i>Unidades de contexto</i>
<i>...a arte ajuda na formação de um adolescente, de uma criança, eu já tive alunos (...) assim “esse menino não dá para fazer aula de música, ele é muito avoado, faz muita bagunça” e quando ele começa a fazer uma coisa que gosta, voltada para arte, vai criando um desenvolvimento no aluno muito bom. Até o comportamento do aluno na escola muda, então eu vejo a arte hoje como uma forma de educar [...]. (Monitor de Música, p. 3)</i>
<i>(ao falar sobre a presença da arte na educação integral) Pode contribuir bastante na formação desse aluno. Você pode até conseguir desenvolver o senso crítico através da arte. A gente vê o que está acontecendo, a gente vê a todo o momento propagandas, a gente vê nos muros, lê, vários desenhos, várias coisas e ele (aluno) fala “o desenho está bem feito, mas não está passando nada”. É uma forma de ter uma visão mais crítica. Isso é legal? Por quê? É legal porque está bem feito ou legal porque representa alguma coisa? (Monitor de Grafite, p. 7)</i>
<i>Falando do grafite [...] é uma oficina que desenvolve também o talento do desenho, o talento do manejo do spray, o talento da criança puxar lá da sua mente aquele desenho que ela gostaria de fazer, ela olha para a parede e ali ela desenvolve o que ela está pensando e isso é maravilhoso de você assistir [...] você vê que dali podem sair verdadeiras obras de arte e eu tenho observado isso, aqui na nossa escola, nós temos artistas! [...] Então, é como eu falei, a contribuição do Mais Educação é muito positiva, em todos os sentidos, não só na parte pedagógica mas também nas oficinas, porque nesse macrocampo Cultura e Artes, como eu te falei, a gente descobre talentos [...]. (Coordenadora do PME na escola, p. 5, 6)</i>
<i>(ao falar sobre a presença da arte na educação integral) ...o que eu tenho é o relato das próprias escolas, de que melhora o comportamento, melhora a socialização dessa criança, eles começam a ter outro olhar pela escola, uma parceria maior, um amor, uma questão de pertencer aquele espaço, o principal é a questão do comportamento, segundo os professores, as crianças que estão no Mais Educação e participam da parte de artes, de esporte também, mas principalmente da arte é a melhora na conduta. (Coordenadora do PME no município, p. 7)</i>

Na escola pesquisada, a arte/educação esteve constantemente associada ao desenvolvimento do aluno. Este, por sua vez, abrangeu fatores relacionados à sua socialização, ao seu comportamento, à formação geral, à criatividade, ao senso crítico, entre outros. Neste sentido, os sujeitos pesquisados, ao falarem sobre como compreendem a arte/educação a favor do desenvolvimento do aluno, demonstraram uma preocupação maior com a contribuição desta em um sentido amplo, do que com o desenvolvimento da aprendizagem dos conhecimentos intrínsecos de cada oficina. Isto não quer dizer que a arte não tenha no campo pesquisado importância por si só. Ao contrário, nesta escola, ela assumiu uma posição de destaque na promoção do desenvolvimento do aluno. Todavia, assim como nos mostrou Tourinho (2011, p. 30), existem “disputas por espaço no currículo”, que acabam privilegiando mesmo nas matérias mais “estáveis” determinados conteúdos e abordagens, o que pode ter

contribuído para uma associação entre a arte e o desenvolvimento do aluno em um espectro mais amplo. Assim, para organizar as características atribuídas pelos sujeitos pesquisados ao desenvolvimento dos alunos, quando estes se referem à arte/educação, montamos o Quadro 24:

Quadro 24 – Características atribuídas ao desenvolvimento proporcionado pela arte/educação

Desenvolvimento do aluno nos seguintes Aspectos	Comunicação
	Comportamento
	Criatividade
	Pedagógicos
	Senso crítico

Observamos que a comunicação verbal era trabalhada como um aspecto necessário para que os alunos pudessem desenvolver sua capacidade de se expressar por meio da linguagem artística e principalmente para que conseguissem se desenvolver em grupo. Ao longo das oficinas, foi possível identificar uma preocupação dos monitores em estimular uma boa comunicação entre os alunos, para que conseguissem interagir com uma qualidade melhor de diálogo. Esta situação foi observada, por exemplo, nas conversas sobre os temas das aulas em que os estudantes eram estimulados a falar, dar sua opinião ou sugestão. Isto porque a reação inicial percebida nas turmas costumou ser a de provocar aqueles colegas que demoravam a fazer as atividades ou que tinham dificuldades, motivos pelos quais os monitores passaram a estimular a comunicação entre os alunos de forma a conseguirem se expressar de forma educada – não no sentido da formalidade, mas sim com respeito e capacidade de falar e de ouvir – para assim a atividade prosseguir. Da mesma forma, a linguagem verbal foi percebida como importante para o aluno conseguir se conectar com a linguagem artística trabalhada; tanto para a necessária aquisição de novas palavras relacionadas às características próprias de cada oficina, como para avançar em sua capacidade de se expressar com propriedade, diante das artes com as quais está em contato.

Na Alberto Torres, esta preocupação se mostrou vinculada a outro aspecto que também foi apontado como importante para o desenvolvimento dos alunos: o comportamento. A percepção de que alguns alunos apresentavam um comportamento ou agitado ou tímido, era frequentemente atribuída pelos sujeitos pesquisados à

necessidade de desenvolver sua capacidade de se comunicar com o mundo e assim melhorar suas relações com o mesmo.

Como explanado no Capítulo 3, os critérios de seleção dos alunos determinam que estes sejam prioritariamente aqueles que apresentam defasagens no ensino aprendizagem, o que faz com que grande parte dos estudantes que integram o Programa se perceba diante de uma relação limitada com a escola, em que, por diversos motivos, suas expectativas de aprendizagem não são atingidas. Somada a esta característica, durante as observações percebemos que muitos alunos, considerados “os” agitados das turmas no turno regular, encontravam naquelas oficinas uma oportunidade para se relacionar com a escola de outra forma.

Monica Peregrino (2010) nos ajuda nesta reflexão, ao mostrar em seus estudos como os “piores” alunos acabaram sendo por anos agrupados nas “piores” turmas, colaborando para a manutenção desta situação. Desta forma, percebemos que a ampliação da jornada escolar por meio de oficinas ligadas às artes, contribui para que na escola pesquisada a situação apontada por Peregrino não se perpetue, uma vez que estes alunos passam a entrar em contato com outros sujeitos, com outras linguagens, que podem ampliar sua capacidade de compreensão e interação com o mundo a sua volta.

A melhoria desse comportamento acaba se tornando então uma condição para que estes avancem educacionalmente, e a arte/educação promovida por meio das oficinas apareceu nesta pesquisa contribuindo para o desenvolvimento da capacidade do aluno de expressar suas opiniões, de se comunicar com os outros e desta forma ampliar sua relação com a escola e com seus estudos. A fala da coordenadora do PME na escola reflete um pouco esta questão:

... quando eles estão nessas oficinas eles desenvolvem seu potencial com relação ao convívio social, eles se integram mais, desenvolvem aquele bichinho que fica escondido lá dentro... Também desenvolvem a criatividade quando pegam um spray para desenhar, quando pegam uma folha de papel, quando são chamados para ensaiar uma coreografia, [...]. Então eu vejo nesse campo, não só o desenvolvimento na oficina como também dentro da sala de aula, porque aí vão se tornando mais extrovertidos, conseguem perder aquela vergonha e conseguem chegar ao professor... Conseguem se comunicar e isso ajuda na melhoria da sua disciplina em sala de aula, ajuda no seu desenvolvimento pedagógico, [...]. (p. 5.)

É interessante notar neste trecho como a capacidade de comunicação do aluno aparece ligada ao seu comportamento, e que uma vez que ambos sejam trabalhados o desenvolvimento do aluno pode avançar. Foi significativo ainda observar que nesta

escola o comportamento do aluno esteve associado às suas experiências no convívio social. Assim, se o seu meio social o estimula a se expressar, expor sua opinião, respeitar a diversidade, entre outros aspectos, o seu comportamento tende a melhorar, sendo que as oficinas de artes foram identificadas pelos sujeitos desta pesquisa como um momento em que os alunos são desafiados a se expressar tanto verbalmente quanto esteticamente, ampliando assim este convívio social.

Para Barbosa (2011), “A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.” (p. 18). Nesse sentido, percebemos ao longo das observações que a arte constituiu-se também em estratégia para que alguns alunos, cuja interação com os colegas era baseada na implicância ou na timidez, pudessem a partir desta linguagem estabelecer novos contatos com sua turma, ampliando – mesmo que indiretamente – sua visão de mundo. Como afirmou esta mesma autora (2008, p. 99) “a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem”.

Notamos ainda que este é um trabalho gradativo, em que à medida que o aluno vai sendo exposto àquela atividade, vai se familiarizando com a linguagem trabalhada e desta forma vai desenvolvendo seu gosto artístico e sua capacidade de se expressar por meio desta arte. Estes resultados, no campo pesquisado, pressupõem um investimento alto na “socialização primária” (Cavaliere, 2007, p. 1028), uma vez que muitos destes alunos estão tendo contato com aulas de Arte pela primeira vez – o que causa um estranhamento pessoal e social diante das novas formas de expressão que elas envolvem. Assim, o desenvolvimento da comunicação do aluno por meio da linguagem artística esteve necessariamente trabalhado em associação ao seu comportamento e a sua comunicação verbal – que uma vez estimulados podem contribuir para uma melhor expressão do aluno por meio da arte.

Outro aspecto atribuído ao desenvolvimento próprio das oficinas de arte foi a criatividade. Observada como um aspecto valorizado no discurso dos sujeitos desta pesquisa, sua percepção foi atribuída à capacidade dos alunos expressarem suas ideias com propriedade e à capacidade de criar, entre outras. No entanto, também percebemos que a criatividade era compreendida como um conceito amplo que podia estar relacionado à sua produção artística ou à sua maneira de perceber o mundo. Segundo Barbosa, em um estudo acerca do que os professores de arte definiam como sendo seus principais objetivos, a criatividade aparece de diversas formas:

Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade, e eles praticavam o desenho no seu ensino; para aqueles que lecionavam principalmente canto-coral, criatividade era definida como autoliberação e organização. [...] A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo. (BARBOSA, 1989, p. 02)

Observamos que mesmo diante desta variedade de entendimentos, por parte dos sujeitos pesquisados, do que seja criatividade, na E.M. Alberto Torres ela esteve associada à ideia de criação por parte do aluno, em que as oficinas de arte proporcionam a eles um momento de contato com diferentes materiais e linguagens que lhes permitem criar suas próprias expressões. O monitor de grafite corrobora neste sentido, ao nos contar que: *O interesse dos alunos foi grande, e isso ai me chamou bastante atenção, essa vontade que eles tinham de criar, de continuar (a atividade)* (p. 4).

Destacamos ainda que a criatividade aparece como um aspecto unânime nas indicações dos Cadernos Pedagógicos (s/d), editados pelo MEC e associados ao PME, para todas as linguagens, conforme observamos na leitura dos quadros 06, 08, 10 e 12 que trazem as diretrizes e objetivos do macrocampo Cultura e Artes.

Percebemos ainda que, embora a criatividade constitua-se uma característica tipicamente associada à tendência modernista na arte/educação, a que observamos ser trabalhada na E.M. Alberto Torres se fez associar à condução direta dos monitores, que estimulavam os alunos com imagens, vídeos, músicas entre outras influências. Assim, ao contrário desta tendência, que defendia que o professor não deveria intervir na produção do aluno para preservar sua originalidade, a produção artística do aluno – ou “o fazer arte” em conformidade com Barbosa (2011) – seria um ponto de partida para o seu amadurecimento, começando por ela, mas sem deixar de relacioná-la com outras produções artísticas.

A arte, ao favorecer o desenvolvimento dos alunos sobre os aspectos anteriormente analisados, contribui para o seu desenvolvimento pedagógico, associado, nesta escola, ao avanço na aquisição dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas “tradicionais”, como português e matemática. Como nos apontou a coordenadora do PME na escola, muitos alunos, a partir da Arte, começaram a ampliar sua maneira de se relacionar com a escola – colegas, funcionários, espaços etc. – e com isso passaram a tirar dúvidas que antes não eram respondidas, dizer coisas que antes não eram ditas ou

ouvidas e, conseqüentemente, desenvolverem experiências educativas e sociais mais qualitativas. Somado a este importante aspecto, consideramos que o contato diário com a arte deve permitir aos alunos que:

(...) trabalhando com elementos espaciais (no caso das artes plásticas), temporais (música) ou espaço temporais (dança e teatro), os alunos aprendem a considerar as relações existentes entre imagens iconográficas, sons, gestos e movimentos na composição do todo, o que contribui para a organização do pensamento. Ao trabalharem com artes, os alunos desenvolvem habilidades específicas. (ALMEIDA, 2011, p. 23)

Estas habilidades na escola pesquisada, embora não estivessem associadas àquelas que são indispensáveis para o fazer artístico – como o ritmo para as aulas de dança e de música e a estética para as aulas de grafite – ou para sua apreciação – como a contextualização das obras – são atribuídas a aspectos fundamentais para a aprendizagem como a coordenação motora, a sensibilidade, a concentração e a organização espacial, que muitas vezes não são abordados no ensino das disciplinas tradicionais.

Por fim, outro aspecto associado ao desenvolvimento do aluno, vinculado às oficinas de arte/educação, foi a contribuição para a formação de um *sensu crítico* associado à leitura de mundo que era estimulada nestes momentos. Assim, os alunos foram estimulados a pensarem sobre as obras com que estavam em contato, a partir de questões relativas ao seu contexto de produção, bem como de suas mensagens, entre outras. Partindo destas observações, percebemos uma maior aproximação com a concepção contemporânea de arte/educação, especialmente com a Abordagem Triangular, analisada no Capítulo 2, que conforme Rizzi (2011) aponta (ao refletir sobre esta e sua proposição para a leitura da obra) envolve uma:

[...] ação que para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e Estética. A leitura de obra de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. (p. 67)

Porém, como a própria autora nos adverte, os três vértices do triângulo são importantes, sendo que, durante as observações, percebemos que a *contextualização histórica* acabava ficando em último plano, ou então era abordada junto à *leitura da obra*, em que os monitores investigavam a opinião dos alunos e iam contextualizando aquela obra, falando sobre sua época de criação, e as vezes fazendo paralelos com

algumas situações comuns à realidade daquele grupo, a fim de torná-la mais significativa.

Para que os estudantes pudessem avançar de um gosto artístico e cultural diretamente formado pelos grandes veículos de comunicação para um gosto mais abrangente, que incluísse diferentes estilos, observamos, que os monitores buscavam constantemente fazer uso das manifestações artísticas valorizadas pelos alunos, para, a partir delas, apresentar novos estilos. Na escola pesquisada esta etapa se mostrou fundamental para a criação de um ambiente favorável para esta ampliação, como nos revela o monitor de dança:

... a primeira pergunta deles é “tem funk?”. Eles sempre perguntam sobre o funk e isso é um grande desafio, porque quando a gente quer fazer um trabalho diferenciado para poder mudar isso é bem complicado, tem que ter jogo de cintura (...). Uma vez a gente fez um brinquedo encantado com uma música popular, foi até o Cravo e a Rosa. Para poder convencê-los tivemos que desenvolver um certo processo... Eles começaram a interagir quando viram o figurino, que ficou muito legal, a música também não estava na gravação original, a gente conseguiu botar um remix na música para poder gerar um interesse, senão... E isso é um dos desafios (p. 4)

Percebemos que existe uma troca de culturas, em que a cultura da escola não pode ser preponderante sobre a do aluno e vice versa, sendo necessário um diálogo, que envolve a capacidade do monitor de compreender a cultura que envolve a escola, bem como sua capacidade de oferecer um repertório maior aos alunos. No caso específico da escola pesquisada, notamos uma preocupação em mostrar diferentes ritmos, estilos e movimentos, levando em consideração o interesse dos alunos – frequentemente associado às programações das TVs.

A este respeito, citamos como exemplo o fato observado em uma apresentação anual das escolas deste município (participantes do PME) no Centro Cultural do Bonde⁴ (Niterói), em que mais da metade das apresentações de dança foi inspirada na música de abertura da novela das oito. Neste sentido, observamos ao longo do ano que os alunos da Alberto Torres também pediram nas oficinas de Dança para ter o momento desta música, porém a música que apresentaram neste dia supracitado foi *Manuel* do cantor

⁴ Em Niterói as escolas que fazem parte dos Programas “Mais Educação” e “Escola Aberta” se apresentam anualmente neste centro cultural, onde mostram para toda comunidade escolar as produções realizadas nas oficinas. No caso desta pesquisa, a apresentação referida foi observada no dia 7 de novembro de 2012.

Ed Mota. Como o monitor de dança certa vez contou em uma conversa informal, a escolha do repertório da oficina resultava de uma negociação que envolvia parte do que os alunos queriam e um pouco do que o monitor queria, sendo que o mesmo, com vistas a manter o interesse e facilitar a familiarização dos alunos com as músicas, trazia algumas delas já mixadas.

As entrevistas permitem perceber que o desenvolvimento de um senso crítico por parte dos alunos promovido por meio do contato com a arte, necessita dialogar com o interesse da comunidade escolar. Vale destacar que, nesta pesquisa, a valorização da cultura local, pesquisada por Bastos (2008), mostrou-se um desafio, conforme nos relata em entrevista o monitor de grafite:

A criança morando em uma comunidade vê uma pessoa com arma na mão e tem interesse em saber o que é. Ai não tem como você também criticar uma criança “Ah, eu pedi para ela fazer um desenho qualquer ela fez uma arma”, porque a realidade dela é essa, ela vê sempre este negócio de uma arma na mão, então é complicado para você chegar já abordando temas. (p. 2)

Por isso a responsabilidade do monitor como aquele que vai partir da cultura local para uma cultura universal, é fundamental para que este tipo de situação potencialize o desenvolvimento que a arte pode proporcionar. O fato de os monitores na escola pesquisada terem este tipo de percepção é algo positivo, pois, ao contrário dos animadores culturais – que, na proposta dos CIEPs, eram responsáveis pelo desenvolvimento deste diálogo – na condição de voluntários, os monitores do PME não apresentam necessariamente este vínculo com a cultura local.

Diante dos diferentes aspectos levantados nesta pesquisa que caracterizam a subcategoria aqui analisada, percebemos que a arte/educação compreendida enquanto desenvolvimento do aluno pode ser trabalhada tendo em vista duas possibilidades: uma sob a perspectiva do *ensino de artes* e outra sob a perspectiva da *oferta de atividades lúdicas*. A pesquisa avança assim para a análise destas outras duas subcategorias que caracterizam a arte/educação promovida por meio do PME, destacando no Quadro 25 as unidades de contexto, relativas à *oferta de atividades lúdicas*, que apoiaram esta análise.

Quadro 25 – Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Oferta de atividades lúdicas”

Unidades de contexto
<i>Só que de uns tempos pra cá começou a ter um caráter mais lúdico. Não tem mais isso, na verdade a gente não tem uma programação. A gente vem pra cá e a partir de atividades que envolvam coordenação motora e ritmo vamos montando a coreografia, ou seja, não tem mais aquela parte totalmente técnica, às vezes eu até passo algumas técnicas para eles, mas não tem um caráter totalmente técnico, [...]. As coisas acabam sendo mais práticas do que teóricas, [...] então como fica uma coisa mais solta para todos participarem, não tem muito essa coisa da arte mesmo, de pegar, ir a fundo, de mostrar [...]. Por exemplo, eu já quis fazer com eles uma parte teórica sobre como é que veio o street dance, como é que veio o hip hop, mas não dá, porque uma parte quer e outra parte não quer e precisa ser uma atividade onde todos possam participar, onde não possa ter exclusão nenhuma, e tenha a inclusão de todos, então acaba sendo uma coisa mais na prática mesmo. (Monitor de Dança, p. 1, 2, 3)</i>
<i>Como a gente estava trabalhando com criança, a gente não teve muitos temas críticos [...] porque a gente tentou fazer com que fosse uma coisa mais lúdica, mais divertida. Sempre que possível a gente dava uns toques, algumas orientações, mas não teve aquele embasamento [...]. (Monitor de Grafite, p. 2, 3)</i>

A associação entre arte/educação e a oferta de atividades lúdicas foi observada ao longo das oficinas, principalmente, devido ao seu caráter prático, em que os alunos eram estimulados a participar das aulas, “experimentando” as diferentes linguagens trabalhadas, de forma dinâmica e sem o compromisso em aprofundar aquele fazer. Esta subcategoria esteve presente no campo pesquisado, principalmente nas oficinas de dança e de grafite e apareceu basicamente sobre dois aspectos nesta pesquisa.

O primeiro está relacionado ao formato das oficinas, que na condição de atividades conseguiam ter uma dinâmica mais prática e, a princípio, mais atraente para os alunos. O segundo está associado ao fato de o PME ser uma ação de fomento à ampliação da jornada escolar que oferece estas atividades, mas que não garante a incorporação em caráter permanente destes sujeitos e saberes à escola.

Sobre o primeiro aspecto, observamos que o fato de o PME indicar a ampliação do tempo, por meio da oferta de atividades socioeducativas (PDDE/2011), contribuiu para a interpretação de que estas atividades não precisam se prender às formatações exigidas para um planejamento pedagógico – como a definição de conteúdos, metodologias, objetivos e avaliação –, pois não apresenta um rígido compromisso com a transmissão de um determinado conteúdo ou tema. As oficinas partiam de um planejamento, mas podiam ser ajustadas às demandas e interesses de seu grupo, flexibilidade esta difícil de ser adequada às aulas do turno regular, devido, entre outros aspectos, ao currículo obrigatório. Percebemos que a própria orientação do PME sobre o

formato das oficinas – denominadas de atividades nos seus textos legais – acabava contribuindo para que o planejamento flexível fosse fortalecido na prática dos sujeitos pesquisados, conforme observamos nas falas a seguir:

Não foi nada engessado, tem que ser assim e assim, a gente trabalhou desde letras a tipos de desenho, a sombreamentos de letra, como o grafite não tem uma fonte específica a gente trabalhou com varias fontes, foi misturando, cada um tirando sua identidade para criar o seu próprio trabalho. Basicamente a oficina foi isso, não teve nada “tem que ser assim”, foi fluindo e as aulas foram caminhando. (Monitor de Grafite, p. 2)

Mesmo sendo (as oficinas) bem práticas, acaba acrescentando sim, porque mesmo que seja uma coisa bem prática, eles acabam pesquisando. Hoje em dia a pesquisa para eles é mais fácil e o acesso à internet é bem tranquilo. (Monitor de Dança, p 4)

Foi notável o caráter prático da arte, que envolve constantemente em seu ensino o seu fazer. No entanto, tendo por base o constructo teórico do Capítulo 2, percebemos que esta questão na área de arte/educação, se faz associar mais à tendência modernista, especialmente à concepção de arte como atividade que ficou muito marcada pela reforma educacional advinda da lei nº 5.692. O trecho destacado do PCN – Arte nos ajuda nesta reflexão:

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina. A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. (BRASIL, 1997, p. 19)

Passados mais de 40 anos desde a aprovação desta lei e mais de 15 anos da substituição deste texto pela nova redação da LDB/96 – que define e qualifica melhor a arte na educação – percebemos que a arte ainda está associada aos momentos de lazer e diversão na escola. Neste sentido, por envolver momentos em que o aluno era

estimulado em sua criatividade e afetividade, percebemos que as oficinas desenvolvidas na E.M. Alberto Torres constituíram-se em espaços que os estudantes entravam em contato com a linguagem das artes, consigo mesmo e com o grupo. Um espaço que antes era menor – restrito às aulas de Artes da grade curricular – e que começa a conquistar outros significados por aqueles que estão integrando as oficinas.

No entanto, percebemos que este é um espaço que ainda está sendo construído e, no caso da escola observada, significa que há apenas três anos as oficinas de dança, banda e grafite vêm fazendo parte da formação de seus alunos. E, mais, que estas oficinas pela primeira vez permitem o contato dos alunos, dentro da jornada escolar, com cada linguagem especificamente, possibilitando também inferir uma aprendizagem em construção para todas as partes envolvidas (professores do turno regular, monitores e alunos).

Somado a esses fatores anteriormente abordados, o caráter com que essas oficinas são oferecidas é determinante para que se associem à oferta de atividades lúdicas. Este modo, por sua vez, está vinculado ao segundo aspecto anteriormente indicado, que traz um caráter “temporário” para a educação integral promovida por meio do PME, já que, na condição de um Programa, não se configura em uma política que garanta à escola se envolver de forma permanente com a educação integral em tempo integral, garantindo-lhe sua sustentabilidade e continuidade.

Na escola pesquisada, foi possível perceber que o Programa imprimiu um caráter diferenciado às aulas do turno da manhã, uma vez que, por exemplo, o formato das aulas e seus professores eram diferentes daquelas desenvolvidas no turno da tarde.

Vale observar que na escola pesquisada o fato de o trabalho dos monitores ser de natureza voluntária acabava implicando em uma dificuldade para participar das reuniões pedagógicas, uma vez que eles também tinham suas obrigações – fazem faculdade, dão aula no “Mais Educação” em outras escolas etc. – e aquele tempo a mais para a realização desta integração acabava dificultado.

Na Alberto Torres os monitores buscavam, sempre que possível, participar de algumas reuniões, até porque a gestão as incentivava e valorizava, mas que aconteciam de maneira ainda esporádica, onde a realidade imposta contribuiu para que esta integração em torno de um objetivo comum – que é a plena formação do aluno – acabasse fragmentada. Por fim, este, entre outros desafios, contribuiu para que as atividades da manhã (contraturno) fossem percebidas como atividades lúdicas, ao

mesmo tempo em que nas aulas da tarde continuaram sendo trabalhadas as matérias tradicionais.

Por outro lado, vale destacar que a Lei 5.692/1971 que ficou marcada na história da arte/educação por trazer a figura do professor polivalente, não se aplicou a experiência proporcionada pelo “Mais Educação”, uma vez que os monitores são especializados em sua área – mesmo que a formação na área artística não corresponda necessariamente a um título superior, ainda assim são profissionais que estão ali para ensinar exclusivamente a sua linguagem.

Na E.M. Alberto Torres o PME foi associado a uma possibilidade de os alunos terem uma experiência inicial mais abrangente, que desperte seu interesse pelas artes – uma vez que as aulas de artes geralmente oferecidas por professores generalistas, costumam privilegiar uma linguagem artística (comumente as artes plásticas), e somente agora com a obrigatoriedade de música, aulas de música. Ao passo que com o “Mais Educação” os alunos estão em contato dentro da escola com linguagens como a dança e o grafite, conforme podemos notar nas falas abaixo:

Raramente dentro da escola você vê esse incentivo para que a criança procure a arte. Então, você colocando um projeto social dentro da escola, com a arte é uma forma de despertar a curiosidade, já que a escola por si só não tem dado esse enfoque, você dando um início, um start no negócio, para o aluno ver que é uma coisa legal e procurar por ele mesmo, (...) já que não começou então uma hora a gente tem que começar, que seja agora, dar um início para isso. (Monitor de Grafite, p. 6)

O Max, monitor de projeto, foi meu professor de banda na escola e era essa mesma coisa, bem prática. Foi uma coisa que eu me interessei, passei a fazer parte da banda da escola, eu busquei conhecimentos a partir de mim, mas o que incentivou foi o trabalho dele, entendeu? Foi ele que fez com que conhecesse a música e tomasse gosto. Dali eu comecei a estudar e tudo mais, fiz curso, mas talvez se não tivesse esse estímulo para que eu pudesse correr atrás desse conhecimento talvez eu nem teria feito nada. (Monitor de Dança, p. 2)

Podemos apreender nestas falas que a arte/educação promovida por meio do PME, associada prioritariamente a atividades de caráter prático e lúdico, pode ser considerada na perspectiva da ampliação do universo artístico e cultural dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento mesmo que de maneira inicial. Se considerarmos ainda a forma como os alunos estão acostumados a aprender – em que o

privilégio da mente em detrimento do corpo e do pensamento em detrimento da ação não é incomum –, notamos que estas atividades se fazem associar a uma maneira diferente de aprendizagem, em que os alunos precisam fazer uso de diferentes habilidades para este fim.

Notamos, por último, que estas oficinas acabavam representando outra forma de ensinar, em que o ensino de arte esteve associado à transmissão dos conteúdos inerentes à arte, tendo por base uma aproximação com o universo cultural dos alunos. Desta forma, optamos por dar sequência a esta reflexão destacando no Quadro 26 as unidades de contexto que deram origem à subcategoria que compreende a arte/educação vinculada ao *ensino de artes*.

Quadro 26 – Programa Mais Educação na E.M. Alberto Torres – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Ensino de arte”

Unidades de contexto
<i>(...) a música é uma coisa fácil, mas ao mesmo tempo no início ela é difícil porque é como se você estivesse alfabetizando um aluno só que com música. Aqui a gente costuma ensinar tudo, teoria musical, solfejo, até o instrumento. Às vezes o aluno leva mais tempo para pegar a parte teórica, então eu só boto em um instrumento quando ele pega a parte teórica. Posso te dizer que a parte teórica ela é muito importante para o acontecimento da parte prática, (...), então, eu costumo dizer que cada etapa tem a sua importância, a parte teórica tem a importância dela para acontecer a parte prática e a parte prática tem a importância dela. (Monitor de Música, p. 1, 2)</i>
<i>A dança, tanto quanto a banda e o grafite, são oficinas que eles adoram, porque na dança eles aprendem o conceito da dança. São vários conceitos, como a dança popular, e na oficina o monitor trabalha a aula teórica, para depois aplicar na prática. Ele trabalha com DVDs de danças, ele mostra a dança dos estados... (Coordenadora do PME na escola, p. 5)</i>

Considerando que a arte/educação na perspectiva da epistemologia da arte compreende um amplo campo de estudos (SILVA E ARAÚJO, 2007), vamos nos ater nesta análise ao ensino de Arte, entendendo que este está relacionado com a aprendizagem dos conhecimentos próprios de cada oficina, sem os quais os alunos não conseguem avançar na execução das linguagens específicas. Em um estudo sobre as novas fronteiras que estão sendo traçadas, a partir de experiências de ensino de Arte que incorporam o ensino formal e o não formal, Teixeira e Pimentel (2012), contribuem para esta reflexão ao sistematizar o ensino artes:

Arte como área de conhecimento que também tem como consequências empoderamento, consciência e construção de identidades, não sendo mais este seu objetivo primeiro. O objetivo é centrado na experiência em arte e no desenvolvimento cognitivo que

provem dessa experiência. Trabalha com expressões e objetos/obras artísticas (p. 11)

Tendo em vista esta citação, na E.M. Alberto Torres esta subcategoria foi observada a partir da preocupação dos monitores e da coordenadora do Programa na escola com o ensino dos conteúdos próprios de cada linguagem – no caso música, dança e artes plásticas – cuja aprendizagem foi considerada necessária para o “fazer” artístico. Nesta perspectiva, cada linguagem apresentava seus conhecimentos implícitos, que deveriam ser trabalhados para o aluno avançar na aprendizagem em artes.

Assim, como observado no Capítulo 2, percebemos que esta subcategoria se aproxima da concepção de arte/educação contemporânea, pois preocupa-se com o desenvolvimento cognitivo do aluno gerado por meio do contato com as artes, e que também encontra eco nas orientações do PCN – Arte, ao apresentar que “O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno. [...] (BRASIL, 1997, p. 32)

Neste sentido, esta subcategoria foi percebida principalmente nas oficinas de música e de grafite. Se na oficina de música o monitor ensinou as notas musicais, para que possam ler e escrever as partituras, além dos diferentes ritmos, na oficina de grafite o monitor trabalhou as técnicas de grafite, tipos de letras, sombreados, entre outros. Estes conhecimentos foram considerados por estes monitores como necessários para que os alunos consigam fazer uso daquela arte, ou como colocou o monitor de música, possam se alfabetizar nesta linguagem. Percebemos também que os monitores apresentam uma preocupação em aproximar aquele conteúdo com a vida do aluno, a fim de torna-lo mais significativo. Neste contexto, vale destacar o pensamento de Duarte-Jr, ao refletir sobre a aprendizagem:

Nossa mente é seletiva: apenas aprendemos aquilo que percebemos como importante para a nossa existência. Tudo o que foge aos nossos valores [...] é esquecido. Não é retido. [...] Por isso uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos. (2011, p. 23)

Neste âmbito, notamos o desafio para os monitores ensinarem a parte teórica, já que os alunos tendiam a ficar dispersos e/ou agitados. Tornar conteúdos novos à cultura

escolar significativos para os alunos constitui-se tarefa árdua, que exige dos monitores conhecimento pedagógico. Especialmente na aula de música em que o conteúdo técnico é fundamental para a execução prática, o monitor evidenciou se valer de várias estratégias para manter o interesse dos alunos:

(...) quando a gente começa a ver que a parte teórica da aula está ficando chata a gente traz um filme. Aí pegamos um filme, que tem a ver com música, mas tem uma história interessante e traz para o aluno vê. Então o aluno vai percebendo que nem sempre é aquela coisa chata... Às vezes transformo a música em um jogo, pego e faço um jogo com eles em cima de tudo aquilo que ensinei, (...) para não tornar a aula de música chata e assim eu vou fazendo, descrevendo a parte teórica até chegar na parte instrumental. Eu costumo fazer esse tipo de trabalho. (Monitor de Música, p. 2)

Nestas oficinas, a aprendizagem também era favorecida em parte pela oferta do material proveniente do PME, que disponibilizou para a escola uma ampla variedade de tintas, pincéis e telas para as pinturas e um kit completo com instrumentos de sopro e percussão. Este contato com os materiais adequados para o ensino de cada linguagem foi percebido pelos sujeitos pesquisados como facilitadores para o ensino de artes e para a aprendizagem dos alunos, uma vez que permitiam a aplicação prática daquela linguagem. Por outro lado, foi possível observar que a ausência de um espelho na oficina de dança fez falta para que os alunos pudessem se ver dançando e, assim, ampliar a percepção dos movimentos que estão fazendo.

Apesar de percebermos que algumas vezes o ensino de Arte se fez associar às concepções da tendência modernista, como a arte na perspectiva da técnica e da expressão, a tendência pós-moderna e/ou contemporânea mostrou-se predominante nesta subcategoria: primeiro pela identificação nas oficinas mencionadas dos conteúdos próprios da arte, segundo pela preocupação em proporcionar ao aluno a possibilidade de praticar e experimentar esta arte, tendo em vista sua cultura e identidade.

Neste sentido, a Abordagem Triangular para o ensino da arte foi percebida principalmente nas ações de *ler obras de arte e fazer arte*, observadas em momentos das oficinas em que os alunos eram provocados a realizar uma interpretação crítica da obra de arte e também quando estes aprendiam uma técnica, para em seguida executá-la na sua prática. Ao passo que a contextualização da linguagem trabalhada foi observada mais esporadicamente, conforme nos relata o monitor de grafite:

A gente fez uma aula na internet, falando um pouco sobre a história do hip hop. Como a oficina é de grafite e o grafite é um elemento da cultura hip hop, a gente abordou a questão da música, do hip hop, dos temas... Vimos que não era uma música simplesmente, mas uma música de protesto, assim como os desenhos (...). (Monitor de Grafite, p. 8)

Já a preocupação com a sistematização deste ensino foi percebida mais como uma forma de dar continuidade ao aprendizado dos alunos, do que de obedecer a um cronograma previamente estabelecido. Em outras palavras, o planejamento era feito antecipadamente, conforme a indicação do PME e exigência da Secretaria de Educação, porém na prática os monitores adaptavam este planejamento às necessidades de seus alunos, procurando manter a motivação dos mesmos, como podemos perceber na entrevista destes monitores, ao falarem sobre seu planejamento:

A gente faz um planejamento no começo do ano para saber o que vamos fazer durante o curso. Mas a ideia da oficina de grafite não é ser uma coisa fixa... Um tema como o grafite pode ser uma expressão, ser mais uma forma que a criança tem para expressar suas ideias e que nem sempre tem a oportunidade de fazer sozinha. (...) por exemplo, eu começo uma aula comentando sobre uma imagem que eles viram e depois pergunto o que acham dessa imagem e a partir do que eles acham a gente vai criando: “vamos confeccionar essa mesma linha”, se além do desenho tem uma mensagem, vamos fazer a nossa mensagem também “o que você acha que o autor dessa mensagem quis passar com essa frase?” Ai cada aluno vai interpretando de um jeito, vão falando, a gente vai fazendo junto e assim você vai construindo as aulas. (Monitor de Grafite, p. 01)

... o professor de música, pelo menos eu, dificilmente tem um planejamento de aula anual. Por exemplo, eu não poderia simplesmente ter planejado a aula de hoje a um ano atrás e sentir que o aluno está achando aquela coisa chata e continuar sem ter a preocupação de parar para passar um filme... Então são coisas que você não planeja, você vai olhando de acordo com o que está sendo a aula, como que está sendo aquela sua aula dentro de sala [...]. (Monitor de Banda, p. 4)

Observamos nestes trechos que o ensino de arte é compreendido dentro de um contexto em que o aluno assume uma posição central. Assim, o seu planejamento, de caráter flexível, deve levar em consideração seu interesse e motivação para que a aprendizagem possa avançar. O próprio formato das oficinas de certa forma facilita esta possibilidade, uma vez que não precisam obedecer ao rigor associado ao planejamento de aula tradicional.

Por fim, percebemos que nesta subcategoria o ensino de arte é associado a uma construção do próprio papel da arte por parte daquela comunidade escolar, que a partir desta experiência têm conseguido avançar para além de concepções utilitaristas. Assim, como apontou Barbosa (1975, p. 91) “o papel da Arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da Arte fora da escola”, sendo que percebemos ao longo das observações que as oficinas do macrocampo Cultura e Artes, por meio de suas aulas, apresentações e passeios, têm contribuído para que a comunidade escolar amplie seu contato com as Artes, passando a percebê-la de uma forma mais crítica e abrangente.

Ao final da análise das três subcategorias associadas às concepções de arte/educação, percebemos que a arte está intimamente ligada ao desenvolvimento do aluno devido a sua capacidade de conseguir simbolizar e transmitir significados que se ligam a diferentes dimensões da vida. Este desenvolvimento por sua vez pode acontecer dentro de uma aprendizagem mais prática ou mais teórica, mas a partir de todo este constructo, percebemos, principalmente, este desenvolvimento só acontece dentro de uma aprendizagem significativa, conectada à vida dos alunos.

Esta dissertação pretende assim avançar na reflexão de como as categorias e subcategorias aqui apresentadas podem se aproximar ou se afastar, ao se relacionarem, nos auxiliando na compreensão dos temas aqui pesquisados. Destarte, apresentamos no próximo subcapítulo as relações que se fizeram mais significativas para esta pesquisa e como que estas relações podem nos indicar alguns dos principais desafios e possibilidades relacionados ao PME na escola observada.

4.3 Concepções de educação integral e arte/educação: relações, possibilidades e desafios

As concepções analisadas nesta dissertação estão relacionadas com duas áreas do conhecimento que claramente se comunicam – educação integral e arte/educação – tanto em sua origem influenciada no Brasil pelas ideias de John Dewey e pelos ideais da escola nova (CAVALIERE, 2007, BARBOSA, 2011), quanto por representar uma proposta de educação que compreende o ser humano em suas diferentes dimensões e que exige para sua consecução uma estrutura escolar ampliada.

A partir da pesquisa desenvolvida, observamos nas reflexões acerca das subcategorias e do constructo teórico construído, que tanto a educação integral quanto a arte/educação na escola pesquisada apresentam influências de suas concepções histórica e contemporânea.

No caso da concepção histórica de educação integral, as ideias de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro foram percebidas pelo modelo que representaram de uma escola planejada para oferecer a ampliação da jornada escolar e pelo projeto educativo que as caracterizavam, as quais se fizeram associar a um referencial do que “deve” ser a escola pública de educação integral em tempo integral, como um parâmetro a ser conquistado. Por sua vez, as ideias contemporâneas associadas à educação integral se fizeram associar mais ao que é “possível” ser oferecido de imediato para que os alunos da rede pública possam avançar na sua aprendizagem.

Notamos ainda uma composição híbrida na forma como os sujeitos caracterizaram as subcategorias encontradas, que apareceram muitas vezes influenciadas simultaneamente por diferentes ideias. Por exemplo, a perspectiva da educação integral associada à proteção social não é uma novidade trazida pelo PME e especialmente no Estado do Rio de Janeiro, a experiência dos CIEPs – e seu desmonte ocasionado principalmente pelas discontinuidades nas políticas de governo – reforçou essa associação de que a escola de tempo integral para as classes populares era para dar uma assistência melhor os alunos, ao invés de educá-los de forma plena (MAURÍCIO, 2009).

Porém, observamos que no PME esta percepção é acentuada por suas orientações, como a contida no PDDE/2011, para que sejam priorizados inicialmente aqueles alunos em situação de vulnerabilidade social, ao invés de atender a escola como um todo. A partir desta perspectiva, o tempo integral na escola pesquisada foi disponibilizado apenas para uma parcela de seus alunos, contribuindo para que o Programa acabasse assumindo o caráter de projeto social, discutido anteriormente, que faz parte da escola (sendo reconhecido por esta), mas que não a define como um todo.

Da mesma forma, as subcategorias que caracterizam a educação integral associada à “ampliação da jornada escolar” e ao “desenvolvimento do aluno” assumiram tanto características vinculadas à abordagem histórica, como a centralidade da escola na oferta da educação, quanto relativas à concepção contemporânea, como a ampliação do tempo por meio da maior participação da sociedade na educação escolar.

Por sua vez, as concepções de arte/educação analisadas nesta pesquisa também apareceram sob influência das tendências modernista e contemporânea. Como a subcategoria que associa a arte/educação ao desenvolvimento do aluno e que compreende, por um lado, o seu desenvolvimento em aspectos mais amplos, que não se relacionam diretamente à arte, e, por outro, ligado às construções cognitivas próprias da experiência com esta. Ou ainda, nas subcategorias associada à oferta de atividades lúdicas, que é uma característica marcante da arte/educação no modernismo, mas que também sofreu influência da arte/educação contemporânea quando fez uso de obras de artes para ambientar o aluno naquela aula; e associada ao ensino de Artes, que compreendeu a arte como um componente fundamental para o desenvolvimento cognitivo, um dos pontos defendidos pela arte/educação contemporânea, mas que às vezes se valia do uso de exercícios típicos do modernismo – como desenhar a partir de modelos prontos.

Uma vez sinalizada a influência de diferentes ideias na compreensão das subcategorias anteriormente analisadas, desejamos avançar nesta dissertação refletindo sobre as relações encontradas entre as concepções de educação integral e de arte/educação, que se apresentaram a partir da execução do PME na escola pesquisada. Para relembrar quais foram as categorias analisadas no subcapítulo anterior, trazemos abaixo o Quadro 27:

Quadro 27 – Subcategorias que caracterizaram as concepções de educação integral e de arte/educação encontradas na escola municipal Alberto Torres

Concepções de Educação Integral	Concepções de Arte/Educação
Proteção social	Desenvolvimento do aluno
Desenvolvimento do aluno	Oferta de atividades lúdicas
Ampliação da Jornada Escolar	Ensino de Artes

Ao olharmos para o Quadro 27 percebemos que existem diferentes possibilidades para relacionarmos as concepções pesquisadas, que podem ser estabelecidas em diferentes sentidos, gerando uma multiplicidade de combinações. Partindo desta constatação, tornou-se necessário definir os caminhos que vamos percorrer para refletir sobre estas concepções, tendo em vista a relevância que suas relações podem apresentar. Como o Programa que deu origem a esta pesquisa, e consequentemente às subcategorias encontradas, objetiva “fomentar a educação integral

de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (Portaria Interministerial nº17/2007, art. 1º) e ainda “contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.” (Decreto nº 7.083/2010, art. 1º), consideramos mais pertinente estabelecer estas relações tendo em vista entender como as *concepções de educação integral*, uma a uma, se associam às *concepções de arte/educação* encontradas.

Desta forma, buscamos refletir sobre estas concepções estabelecendo como caminho três relações, que partem de cada subcategoria relacionada à educação integral, inferindo destas como que se aproximam ou se distanciam das subcategorias associadas à arte/educação, e que estão organizadas nesta investigação na seguinte ordem: (a) Primeira relação: Neste momento, procuramos analisar sobre como a concepção de educação integral associada à subcategoria *Proteção integral* se encontrou relacionada a cada subcategoria relativa às concepções de arte/educação. (b) Segunda relação: buscamos aqui analisar como que a concepção de educação integral associada à subcategoria *Desenvolvimento do aluno* esteve relacionada a cada subcategoria relativa às concepções de arte/educação. (c) Terceira relação: Por fim, analisamos como que a concepção de educação integral associada à subcategoria *Ampliação da jornada escolar* se encontrou relacionada a cada subcategoria relativa às concepções de arte/educação.

Na intenção de tornar mais claro o pensamento construído nestas relações, foi elaborado um quadro – que será exibido no início de cada relação – indicando quais associações estão sendo traçadas para cada uma das relações citadas anteriormente. De posse destas escolhas, apresentamos a seguir as análises realizadas sobre as relações estabelecidas entre as concepções de educação integral e de arte/educação presentes no PME, e observadas na escola municipal Alberto Torres.

Neste tocante, a primeira relação estabelecida buscou entender como a concepção de educação integral associada à *Proteção social* pode ser relacionada às concepções de arte/educação enquanto (1) *desenvolvimento do aluno*, (2) *oferta de atividades lúdicas* e (3) *ensino de artes* e encontra-se representada dentro do seguinte quadro:

:

Quadro 28 – Primeira relação estabelecida para análise

Concepção de educação integral	Concepção de arte/educação
Associada à proteção social	Associada ao desenvolvimento do aluno
	Associada à oferta de atividades lúdicas
	Associada ao ensino de artes

Percebemos ao longo desta investigação, que a *concepção de educação integral associada à proteção social* dos alunos tem origem na ideia de que a criança e o jovem precisam de condições adequadas para se desenvolverem integralmente e que, na ausência da possibilidade destas serem ofertadas pelas famílias, devem ser oferecidas pelo Estado, principalmente por meio da escola. Observamos a partir da pesquisa realizada no Capítulo 1, que, no Brasil, esta concepção também é fortalecida na educação com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela entrada de diferentes programas ligados a iniciativas privadas ou a ONG's, com fins muitas vezes atribuídos às áreas de serviço social e de saúde.

Assim como refletido nas análises anteriores, esta concepção de educação integral influencia na compreensão do desenvolvimento do aluno, ao considerar que para promover este desenvolvimento a escola deve atender a demandas específicas, como a proteção e a assistência social. Em relação à *arte/educação enquanto desenvolvimento do aluno*, observamos que a concepção de educação integral analisada neste momento influencia na compreensão desta, dentro de uma perspectiva que valoriza mais o desenvolvimento ligado a habilidades gerais do que aquelas próprias à arte.

Conforme observado no Quadro 24, o desenvolvimento atribuído à arte relacionou-se mais com aspectos educacionais e sociais – como a comunicação e o comportamento – do que com os aspectos ligados especificamente à arte – que no caso foi atribuído mais a criatividade e ao senso crítico, do que ao desenvolvimento de habilidades como a percepção estética e musical.

Assim como abordado anteriormente, percebemos que apesar de associado à proteção social, o desenvolvimento desses aspectos mais amplos era valorizado pelos sujeitos pesquisados e compreendidos como uma necessidade para que os alunos pudessem avançar na construção dos conhecimentos e habilidades aprendidos durante as oficinas.

Neste sentido, a concepção de educação integral enquanto proteção social apareceu nesta pesquisa relacionando-se diretamente à concepção de *arte/educação enquanto oferta de atividades lúdicas*. Primeiramente porque para ampliar o tempo em que o aluno passava sob a responsabilidade da escola, este Programa, no campo pesquisado, teve que considerar o interesse do aluno em permanecer o dia inteiro na escola, correndo o risco de sofrer com o esvaziamento do tempo integral, o que sob esta ótica significava deixar o aluno desprotegido.

Como este interesse esteve associado às suas necessidades de brincar, ter momentos de lazer, recreação, entre outros, que se conectassem com outras dimensões além da cognitiva, as oficinas acabavam assumindo estas características, trabalhando mais com o lado prático da arte do que com o teórico. Assim, as atividades de artes ao serem associadas ao desenvolvimento do lúdico e da criatividade foram compreendidas na escola pesquisada como ocasiões em que os alunos entravam em contato com seu lado corporal, afetivo e artístico, momentos também intimamente ligados a um aprendizado de ordem prática, associado às atividades.

Segundo, e principalmente, porque a educação integral enquanto proteção social, ao associar o desenvolvimento integral do aluno às suas dimensões físicas e sociais, pode acabar favorecendo a ampliação do currículo escolar e possibilitando a entrada de novos objetivos, como o desenvolvimento da autoestima e da sociabilidade. Estes aspectos, por sua vez, são frequentemente atribuídos àquelas aulas cujos conteúdos são compreendidos como mais flexíveis, como as aulas de Artes, em que é comum observar uma dificuldade na definição de seus objetivos, favorecendo para que, no campo pesquisado, a ampliação do tempo por meio de oficinas de Artes possa ter o desenvolvimento destes aspectos como objetivos primeiros. Seguindo este pensamento, percebemos que quando este aprendizado era esvaziado de sua abordagem teórica ou de seu contexto sócio-histórico acabava por assumir um caráter de arte/educação como atividade, concepção típica da tendência modernista, que foi fortalecida pela Reforma Educacional de 1971, apresentada no Capítulo 2, e que ainda hoje se encontra presente na educação básica.

Neste sentido, foi interessante observar que a concepção contemporânea de educação integral, associada às ideias de *Proteção Integral* e de *Cidades Educadoras* – que estimulam a ampliação do tempo, espaços e equipe profissional, por meio de parceiras com a sociedade civil e para a oferta de atividades socioeducativas no contraturno –, não pareceu ir ao encontro da concepção contemporânea de arte/educação

– que valoriza a consolidação da arte como área de conhecimento, e que pretende por meio da abordagem Triangular desenvolver no aluno sua capacidade de fazer, ler e contextualizar a arte (assumindo um objetivo mais complexo do que uma atividade socioeducativa), além de representar uma luta dos arte/educadores em prol da regulamentação e formação de seus profissionais e da criação de espaços adequados para seu ensino (FIGUEIREDO, 2008; BARBOSA, 2003).

Uma vez que as indicações do PME para a oferta da educação integral em tempo integral foram ao encontro, nesta investigação, da sua concepção contemporânea – e neste sentido, incentivando a oferta da educação integral por meio de atividades desenvolvidas por voluntários e em espaços parceiros – percebemos que as mesmas não pareceram favorecer a arte/educação na perspectiva do desenvolvimento cognitivo e epistemológico da arte, características associadas à sua concepção contemporânea.

Ao contrário, ao se associar à proteção social, a compreensão de educação integral encontrada na escola pesquisada parece relacionar a concepção contemporânea, analisada no Capítulo 1, com as características da concepção de arte como atividade, atribuída à tendência modernista de arte/educação, conforme nos apontam Silva e Araújo:

A concepção de ensino da arte baseada na simples realização de atividades artísticas é resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar. No entanto, apesar de instaurar a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar, a Lei (5.692/71), ao designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades: (1) Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica); (2) e atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos). Dessa forma, coube à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar, apenas, o papel de mera atividade. (2007, p. 9)

Neste cenário, indiretamente o PME pode favorecer a continuidade da divisão curricular apontada na citação anterior, quando – ao organizar o tempo do aluno em turno e contraturno, em um formato em que o primeiro permanece igual, com o mesmo currículo, a mesma equipe, espaços, etc., e o segundo é oferecido por meio um Programa que faz uso de uma nova estrutura curricular (organizada nos Macrocampos), desenvolvida com monitores voluntários e, por vezes, em outros espaços da cidade – traz novas configurações para a escola, que passam a ampliar suas funções, sem, contudo ampliar sua estrutura e tudo o que nela está contido.

Assim, de certa forma, a educação integral dentro da perspectiva do Programa, contribui para que o planejamento pedagógico abarque disciplinas e atividades em que

as configurações e intenções são diferentes, mas que juntas fazem parte da compreensão da escola de educação integral em tempo integral com responsabilidades associadas à proteção social.

Por fim, nesta perspectiva, observamos que a oferta de atividades permite uma flexibilidade maior para as escolas, uma vez que para a arte/educação se aproximar de sua concepção contemporânea, se comprometendo com o *ensino de Artes*, é necessário uma ação integrada entre turno e contraturno para a elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico – ao invés de uma adaptação ao antigo. Este por sua vez deve refletir sobre os saberes necessários à formação de seus alunos, estabelecendo quais e por que devem ser trabalhados, para que assim, independente de seu formato – aula ou atividade – todas as ações da escola possam estar convergidas para a mesma finalidade, qual seja, o pleno desenvolvimento do aluno. Desta forma, entendemos nesta pesquisa que a relação entre a concepção de educação integral associada à *proteção social* esteve mais afastada da concepção de arte/educação enquanto *ensino de artes*, nos permitindo poucas inferências nesse momento.

Já a segunda relação estabelecida nesta investigação procurou entender como a concepção de educação integral associada ao *desenvolvimento do aluno* pode ser relacionada às concepções de arte/educação enquanto (1) *desenvolvimento do aluno*, (2) *oferta de atividades lúdicas* e (3) *ensino de artes*. Esta relação pode ser representada dentro do quadro subsequente, sendo analisada em seguida:

Quadro 29 – Segunda relação estabelecida para análise

Concepção de educação integral	Concepção de arte/educação
Associada ao Desenvolvimento do aluno	Associada ao desenvolvimento do aluno
	Associada à oferta de atividades lúdicas
	Associada ao ensino de artes

Nesta pesquisa, tanto a educação integral quanto a arte/educação foram associadas ao desenvolvimento do aluno, apresentando em comum uma preocupação em desenvolver outras dimensões do ser humano, para além da aprendizagem dos conteúdos curriculares. De certa maneira, ambas as concepções se apresentaram comprometidas em oferecer aos alunos experiências educativas que se conectem a outras questões que a escola em tempo parcial não estava contemplando e que possibilitem o avanço de suas dimensões social e cultural.

O fato de este desenvolvimento estar associado a questões mais amplas, que incluíram as dimensões afetivas, educativas, sociais, entre outras, também foi identificado como uma intencionalidade em comum entre estas subcategorias. Assim, na escola pesquisada a *concepção de educação integral associada ao desenvolvimento do aluno* esteve vinculada a aspectos que ultrapassam o âmbito educativo, bem como o a *concepção de arte/educação associada ao desenvolvimento do aluno* se apresentou relacionada a aspectos que também ultrapassavam o âmbito artístico.

Seguindo nesta direção, percebemos que a subcategoria que associa a educação integral ao desenvolvimento do aluno parece aproximar-se mais da perspectiva de arte/educação associada à *oferta de atividades* lúdicas, do que direcionada ao *ensino de artes*. Apesar das oficinas de artes serem percebidas por seus sujeitos dentro de uma concepção que compreendia suas funções e conhecimentos de forma abrangente – e que assim assumia uma estrutura mais flexível e dinâmica – percebemos que a subcategoria que caracteriza a arte/educação na perspectiva do ensino de artes conseguiu qualificar melhor a sua contribuição para o desenvolvimento do aluno, especificando os conteúdos trabalhados e as habilidades construídas.

Por outro lado, se considerarmos a oferta de atividades como uma possibilidade de reconectar o aluno com a dimensão prática do conhecimento – retirando desta prática o caráter associado à tendência modernista de arte/educação, e sua concepção de ensino de arte enquanto atividade – talvez a sua contribuição para o desenvolvimento do aluno fosse mais perceptível. Cavaliere, ao remeter-se aos princípios da Escola Nova, enriquece esta reflexão destacando que:

De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram. (2002b, p. 251)

Destacamos que se na escola pesquisada a arte/educação foi percebida tanto em sua concepção histórica quanto contemporânea, como também associada às subcategorias que a caracterizaram, foi devido a um somatório de fatores que naquele espaço se constituíram argamassa para que esta experiência pudesse ser realizada de maneira significativa para seus sujeitos. Caso contrário, poderíamos ver uma tendência ao fortalecimento de concepções de educação integral que se encontram mais vinculadas à aspectos assistencialistas do que aos educacionais, onde situações como a

falta de uma equipe qualificada e de espaços adequados possam representar fatores determinantes para a descaracterização desta experiência, conforme nos indica o monitor de grafite em sua entrevista, ao falar da experiência que teve com o PME em outra escola:

Eu já fui monitor de futebol, em uma escola aqui em Niterói também [...]. Lá as aulas até ocorriam legal, a mensagem era passada, mas a escola via o projeto com desleixo, não sei se a escola ganhou alguma coisa por ter o projeto, mas acontecia assim “Eu posso usar essa sala aqui?”, o professor não estava na sala, eu poderia usar e quando o professor fosse retornar eu sairia da sala, o tempo de aula é curto, uma hora mais ou menos. Só que não, a sala estava vazia, mas não podia não, porque era da escola, ia atrasar, dificultar, o professor não ia gostar... (p. 6)

No caso da escola Alberto Torres existe uma gestão comprometida com o desenvolvimento do Programa, que busca diferentes soluções para dar conta da proposta do PME, e melhorar a educação dos alunos por meio da ampliação do tempo escolar. Todavia, é nítido que a falta de espaços adequados para a realização do macrocampo Cultura e Artes influencia diretamente na organização das aulas, que às vezes têm que se adequar as possibilidades da escola. Convém observar que, em concordância com a coordenadora do Programa no município, nos deparamos nesta pesquisa com o seguinte desafio: *se coloque no lugar do professor, você dando aula em uma escola pequena com uma banda tocando, como é que você consegue? Não tem garganta que agente isso. (p. 10)*. Da mesma forma o contrário não corresponde ao ideal, pois dar uma aula de dança em uma sala cheia de cadeiras e sem espelho ou propor pinturas dentro da biblioteca também são desafios que os monitores precisam enfrentar para oferecer suas oficinas.

Observamos em suma, que o desenvolvimento do aluno apresentou-se neste cenário fortemente influenciado pelas diretrizes do PME, que tanto promoveu a ampliação do tempo e da relação do aluno com sua escola e com as artes, quanto impões a esta a necessidade de encontrar soluções para aqueles aspectos que, segundo Maurício (2009), são intrínsecos à ampliação do tempo, a citar o espaço.

Por fim, a terceira relação estabelecida buscou compreender como a concepção de educação integral associada à *Ampliação da jornada escolar* pode ser relacionada às concepções de arte/educação enquanto (1) *desenvolvimento do aluno*, (2) *oferta de atividades lúdicas* e (3) *ensino de artes* e encontra-se representada no seguinte quadro:

Quadro 30 – Terceira relação estabelecida para análise

Concepção de educação integral	Concepção de arte/educação
Associada à ampliação da jornada escolar	Associada ao desenvolvimento do aluno
	Associada à oferta de atividades lúdicas
	Associada ao ensino de artes

Ao relacionarmos a *ampliação da jornada escolar* que, neste trabalho, se constitui subcategoria vinculada às concepções de educação integral, com o *desenvolvimento do aluno*, característica que se apresentou associada às concepções de arte/educação, percebemos uma convergência de intenções. Mais especificamente, ao proporcionar a ampliação da sua jornada, a escola contribui para o desenvolvimento de seus alunos, principalmente, no caso das artes, daqueles aspectos menos trabalhados na jornada parcial, como os ligados à sensibilidade e à criatividade. Nesta perspectiva, à oferta de “mais tempo para a educação”, em tese, se faz associar à oferta de um rol maior de oportunidades educacionais voltadas para desenvolvimento do aluno. Exemplificando, este pensamento, destacamos este trecho da entrevista com a coordenadora do PME no município, em que esta afirma: *A educação integral para mim é, em princípio, a criança na escola mais horas para que possa ter mais educação (p. 4)*⁵.

Percebemos que a ampliação da jornada escolar associada ao ensino de artes aproximou-se, no discurso dos sujeitos pesquisados, de uma concepção de educação voltada para a formação integral preocupada com a definição de suas intenções e objetivos e, sob esta perspectiva, preocupada com a seleção dos conhecimentos que serão trabalhados e como serão desenvolvidos. Esta concepção também encontrou respaldo nas ideias apresentadas por Darcy Ribeiro no livro dos CIEPs (1986) para o ensino/aprendizagem de cada conteúdo trabalhado, em que é possível perceber sua preocupação em construir uma proposta de ensino que considere o aluno em suas diferentes dimensões, oriunda de um projeto integrado, no que tange ao planejamento pedagógico, à equipe, à estrutura física, entre outras questões.

A ampliação da jornada escolar associada ao ensino de Artes também vem ao encontro das históricas necessidades que este ensino apresenta, a citar, além da necessária conquista do seu próprio tempo dentro das atividades escolares, profissionais

⁵ Trecho anteriormente apresentado no Quadro 22 da subcategoria de ampliação da jornada escolar.

e espaços adequados. Sob esta perspectiva, convém reiterar que o desenvolvimento das diferentes linguagens que constituem as artes se faz associar a profissionais qualificados que tenham domínio da área, além de espaços e materiais adequados, já que é bastante difícil aprender a pintar sem tinta, por exemplo. Em meio a este contexto, o PME se apresentou como uma possibilidade para que as Artes possam conquistar seu espaço dentro dessa escola, não mais por professores polivalentes, mas sim por especialistas, e com o uso de material adequado, como instrumentos para a banda e spray para o grafite.

Nesse sentido, se por um lado essa Plataforma se aproxima da concepção de arte/educação contemporânea, abordada no Capítulo 2, ao organizar a ampliação do tempo, no caso da arte, a partir do trabalho com diferentes linguagens e ainda com um monitor que, pelo menos em tese, tem experiência naquela área; por outro lado se afasta desta concepção ao trabalhar somente com voluntários, o que abre espaço para que estes não sejam profissionais com uma formação específica ou com o vínculo necessário para que possam realizar um desenvolvimento que vá além do ensino das técnicas. O uso de espaços improvisados, que impõe adequações ao ensino de artes, também colabora nesta relação, contribuindo na caracterização da arte/educação promovida por meio do PME como oferta de atividades lúdicas.

No caso da E. M. Alberto Torres, esta situação consegue ser amenizada, uma vez que existe um vínculo profissional e também afetivo que liga os monitores à escola, e que fortalece o seu compromisso com a mesma. O monitor de música, por exemplo, há anos desenvolvia trabalhos voluntários na escola e com a obrigatoriedade da música para o ensino de artes foi contratado como professor do turno regular. Porém, mesmo assim continuou trabalhando voluntariamente. Já o monitor de dança, ex-aluno da escola, teve a oportunidade de participar de oficinas oferecidas por voluntários na própria escola e, agora, é voluntário para a oferta desta oficina.

Esta situação no campo pesquisado facilitou a criação de um ambiente favorável para que esta fragilidade, relativa ao vínculo empregatício da equipe responsável pela ampliação do tempo, não comprometa o trabalho destes sujeitos. O fato de os monitores, com exceção do de grafite, terem formação e experiência nas suas áreas também contribui para que as oficinas tenham um caráter mais educativo do que social. No entanto, este fato não pode ser considerado uma constante, conforme relata a coordenadora no PME no município:

O nosso desafio em relação aos monitores é conseguir alguém que se sujeite a esse ressarcimento, a esse trabalho voluntário, essas despesas e que possa fazer um trabalho bom, o que é difícil. Tem escola que tem uma rotatividade enorme, quando eu mando um monitor e penso que a coisa já se acertou, ele já não está mais lá... Já querem outro. Escola distante e em que eles não pegam cinco grupos, fica muito difícil conseguir alguém. E às vezes são comunidades tão carentes que você não consegue na própria comunidade alguém que possa fazer a atividade. O desafio é esse. (Coordenadora do PME no município, p. 9)

Desta forma, percebemos que a ampliação da jornada escolar associada à abordagem contemporânea de educação integral, caracterizada nas ideias de proteção integral e de cidades educadoras, pode ser facilitada se esta ampliação do tempo for realizada por meio de atividades socioeducativas, que não precisam necessariamente ter um compromisso com o currículo formal. Logo, nesta perspectiva, não sofreriam tanto com essas discontinuidades provocadas pelo uso do trabalho voluntário.

Destacamos assim, uma relação em que o caráter de provisoriedade que este tipo de trabalho apresenta acaba contribuindo para que a ampliação do tempo se faça por meio de atividades que estão relacionadas aos conteúdos trabalhados pela escola no turno regular, mas cujo ensino pode ter como objetivo principal o desenvolvimento de questões como a autoestima, a socialização e a cidadania, aproximando-se assim mais da subcategoria que identificou a arte/educação associada à *oferta de atividades lúdicas*.

A ampliação da jornada escolar apresentou-se ao ser associada às subcategorias de arte/educação que foram anteriormente analisadas, uma necessidade para a arte fortalecer o seu espaço na E.M. Alberto Torres. Assim, seja para proporcionar o desenvolvimento dos alunos, oferecer mais atividades de ordem prática e de lazer ou para ensinar-lhes sobre as Artes, foi notório que para haver aulas de dança, grafite e música, era necessário mais tempo escolar.

As análises empreendidas até aqui nos confirmam a complexidade dos temas investigados e nos levam a realizar algumas considerações finais sobre esta pesquisa, que serão apresentadas no capítulo seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil é um campo complexo, em permanente movimento, e a construção desta pesquisa nos permitiu a percepção de que, mesmo tendo dedicado tempo e esforço à sua realização, apresentamos aqui apenas uma parte de um todo maior. Considerando os temas desta investigação, analisados individualmente, percebemos que as possibilidades de recortes e interpretações são diversas, tornando o caminho escolhido suficiente para possibilitar o entendimento sobre o cenário investigado, mas limitado para perceber outros horizontes.

Assim, o caminho até aqui percorrido revelou cenários que nem sempre se apresentaram lineares ou com paisagens uniformes, mas certamente demonstraram significativa conexão entre si. Cenários que nem sempre puderam ser contemplados em sua plenitude, mas que foram cuidadosamente observados, para que, mesmo diante das limitações impostas pelo tempo e pela necessidade de fazer escolhas, as considerações a que chegamos consigam apresentar com fidelidade os significados e sentidos apreendidos, ao mesmo tempo em que tragam em si a impossibilidade de esgotar a reflexão sobre sua paisagem.

A escolha por fazer uso de pesquisas nas áreas da história, da política e da prática foi frutífera, pois contribuiu para a construção de uma compreensão mais crítica e contextualizada acerca da educação integral e da arte/educação. Também fortaleceu a edificação do principal objetivo desta investigação, que foi o de estabelecer as relações que se apresentaram mais relevantes, a esta pesquisa, entre as concepções associadas à educação integral e à arte/educação, presentes no Programa Mais Educação.

Neste sentido, a pesquisa teórica analisada nos Capítulos 1, 2 e 3 ajudou a conhecer melhor a educação integral e a arte/educação no Brasil e como vêm, com o passar dos anos, assumindo novos contornos e identidades. Refletir sobre a construção de estas áreas ao longo do tempo contribuiu para que as entendêssemos dentro de um contexto influenciado pelas demandas sociais que estão associadas. Sob esta perspectiva, vale destacar, tendo como referência as ideias trazidas no Capítulo 1, que a escola pública para Anísio Teixeira atendia a um objetivo de construção de um projeto de nação, que para tal precisava universalizar sua educação ao passo que para Darcy Ribeiro a universalização da escola pública já encontrava-se em expansão sem contudo oferecer qualidade de ensino para todos. Assim, se na época de Anísio Teixeira, os principais desafios da educação se faziam associar a necessidade de ampliar a oferta da

escola pública e tornar esta um espaço de formação para a vida, no contexto de Darcy Ribeiro estes desafios estiveram voltados para garantir as condições necessárias para que os alunos aprendessem e permanecessem na escola. Vale lembrar que nesta época o número de matrículas já havia aumentado substancialmente, sem que isto significasse um aumento proporcional de alunos formados, uma vez que estes ficavam retidos em recuperações ou reprovações.

No entanto, mesmo diante das ideias e experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – que apresentavam diferenças entre si, mas que tinham em comum a defesa por uma escola de dia completo, que proporcionasse ao aluno o desenvolvimento de suas diferentes dimensões – percebemos que a expansão da escola pública no Brasil seguiu com o seu modelo minimalista (CAVALIERE, 2009a) oferecendo o que Algebaile (2009), qualificou como educação mínima, resultando em uma realidade que há mais de vinte anos Darcy Ribeiro tentou modificar com os CIEPs, e que continuou representando um desafio para o ensino público, qual seja o de garantir a qualidade na educação.

Dessa forma, observamos o início da implantação de novas propostas para a educação integral, defendidas por diferentes áreas, e que foram se fortalecendo com o passar do tempo como possibilidade de melhoria para a escola pública. Estas diferentes propostas, que, vale observar, em grande número abarcam questões ligadas às desigualdades sociais que afetam o cotidiano escolar, como a violência e a pobreza, trouxeram para o cenário nacional uma nova operacionalização para a escola de educação integral em tempo integral, ancorada nas ideias de *intersectorialidade*, de *proteção integral* e de *cidades educadoras*. É neste contexto, que o Programa Mais Educação, objeto desta investigação, foi instituído na condição de estratégia de indução de políticas de educação integral, que tem como um de seus alicerces a ampliação da jornada escolar.

Por outro lado, o estudo realizado no Capítulo 2 foi indispensável para compreender como a arte/educação se fortaleceu no país e quais foram as concepções que balizaram suas ações ao longo do tempo. Conhecer esta área tendo em vista o seu fortalecimento nos textos legais também contribuiu para que compreendêssemos como algumas destas concepções estiveram diretamente ligadas aos textos normativos sobre a educação brasileira.

A arte/educação associada à proposta do PME apresentou-se nesta perspectiva diretamente influenciada por suas diretrizes, podendo ser associada em alguns

momentos à tendência modernista e, em outros, à tendência contemporânea. Assim, se por vezes as orientações do Caderno Pedagógico (BRASIL, s/d), do macrocampo Cultura e Artes, se assemelham às características analisadas na concepção contemporânea, direcionadas para a contextualização da arte e a valorização da cultura local, por vezes a apresentação dos conteúdos e objetivos de cada linguagem sem muita precisão nos mesmos – com exceção da música –, se faz associar ao Modernismo. Percebemos ainda que a arte/educação, assim como a educação integral, foi apresentada neste Caderno como área importante para o desenvolvimento de aspectos amplos do ser humano, como a sua socialização.

A necessidade de conhecer melhor as características que compõe o PME e suas diretrizes para a educação integral e para a arte/educação, deu origem à análise realizada no Capítulo 3. Na ocasião, foi possível realizar uma reflexão mais crítica acerca do PME, para que pudéssemos entender quais eram as concepções de educação integral e de arte/educação que poderiam ser apreendidas nos seus textos oficiais. Foi interessante notar que, da mesma maneira como a educação integral, a arte/educação no PME também apareceu influenciada por diferentes concepções que as caracterizaram tendo em vista aspectos históricos e contemporâneos.

Uma vez de posse desta fundamentação teórica, a pesquisa de campo teve como missão compreender quais eram as concepções de educação e de arte/educação que se apresentavam na prática de uma escola que implantou o PME e como estas concepções se relacionavam. Foi diante desta diversidade de pensamentos que a pesquisa se fundamentou, de modo que pudéssemos apresentar no Capítulo 4 como a escola pesquisada vinha executando o Programa e quais ideias balizavam suas ações.

Nesta fase da pesquisa percebemos como estas concepções influenciaram o ensino de suas áreas e como elas se relacionaram indicando seus desafios e possibilidades. Neste sentido, a escola selecionada constituiu-se em um estudo de caso representativo, uma vez que nos permitiu observar diferentes concepções, desafios e soluções na sua experiência com a educação integral por meio do Programa Mais Educação.

O fato de a E.M. Alberto Torres ter se identificado como uma escola que já vinha desenvolvendo uma experiência de ampliação do tempo para a melhoria da qualidade da sua educação, bem como apresentar um histórico de oferta de oficinas por meio de voluntários, possibilitou um ambiente favorável à efetivação do PME e permitiu observar que, mesmo diante de uma gestão competente do PME, este apresenta

limitações operacionais que afetam a forma como os sujeitos pesquisados percebem a educação integral e, conseqüentemente, a arte/educação.

Desta forma, a pesquisa de campo na E.M. Alberto Torres revelou que a educação integral era compreendida por seus sujeitos a partir das subcategorias *proteção social, desenvolvimento do aluno e ampliação da jornada escolar*. Refletindo sobre as subcategorias apresentadas foi possível perceber que a educação integral encontrou-se fortemente influenciada pelas orientações do PME na perspectiva da ampliação do tempo do aluno e não da escola. Desta forma, percebemos uma associação entre o PME e as características anteriores, em que a escola para conseguir oferecer a educação integral para todos os alunos dependia da transição deste Programa para uma política pública, com, entre outros, financiamento próprio e regulamentada em lei, que, no caso desta pesquisa, significou que a educação integral na escola Alberto Torres necessita mais do que o PME.

São necessárias ações que integrem turno e contraturno em uma só educação, e que, para atender a esta demanda, a escola possa contar com, pelo menos grande parte da equipe do contraturno com vínculo empregatício, em que neste estivesse garantido, entre outros fatores, o tempo de planejamento conjunto.

Na mesma sintonia, a arte/educação realizada por meio do PME também se apresentou diretamente influenciada por suas diretrizes, sendo caracterizada especialmente por meio das subcategorias *desenvolvimento do aluno, oferta de atividades lúdicas e ensino de artes*. Foi possível observar por meio da pesquisa que a arte/educação trouxe em sua prática características que a identificaram com diferentes concepções apresentadas no Capítulo 2, em que assim como a educação integral, apesar das limitações associadas à estrutura do Programa, esta ação foi valorizada pelos sujeitos pesquisados como fundamental para o avanço da aprendizagem dos alunos.

Ao relacionarmos as concepções presentes na escola pesquisada refletimos sobre quais foram aqueles aspectos que apareceram fortemente nos discursos e ações dos sujeitos observados. Diante desta reflexão, percebemos que a perspectiva perante a necessidade de proteger e assistir as crianças e jovens que vivem em periferias vem se apresentando como uma necessidade no mundo contemporâneo. Por outro lado, vem influenciando também a maneira como é percebida a função da escola, que passa a incluir o trabalho com aspectos relacionados a outras áreas sociais.

Sendo esta perspectiva uma constante, percebemos que o fortalecimento daquelas variáveis que podem ser melhoradas deve se constituir estratégia fundamental

para robustecer o carácter educativo das escolas de tempo integral. Desta forma, por meio desta investigação chegamos aos dois grandes desafios que se apresentaram neste contexto específico, quais sejam: os espaços e a equipe. Assim, esta pesquisa vai se aproximando de seu final destacando que os desafios percebidos estiveram tangentes às indicações deste Programa, para a ampliação do tempo por meio de (1) parcerias para o uso de outros espaços e/ou a reorganização do espaço disponível na escola e por meio do (2) uso do trabalho voluntário.

Sobre o primeiro notamos que no município pesquisado a concretização dessas parcerias representou um desafio. Seja porque muitos dos espaços que poderiam ser utilizados já o eram para outras atividades socioeducativas ou ainda porque faltou investimento financeiro para a contrapartida do município na manutenção destes espaços. O fato de este município ter investido em uma tentativa de criar o seu próprio programa para a ampliação da jornada escolar – que era oferecido por meio de alugueis de ônibus e clubes, e que acabou paralisado – pode ter contribuído para o surgimento dificuldades associadas ao estabelecimento de parcerias. O fato foi que, como observamos neste trecho da entrevista da coordenadora do Programa no município, a falta de espaços constituiu-se um desafio central na execução do PME:

A falta de espaço também é muito séria. As nossas escolas não foram planejadas para o quantitativo de alunos que o Mais Educação propõe. O maior desafio é o espaço, pois o ideal seria que a escola tivesse uma sala para a atividade de pintura, que já estivesse tudo arrumadinho, as tintas, os pincéis, os papéis,... Tem escola [...] que não tem lugar para guardar instrumento da banda. [...]. Tem também o desafio das atividades que fazem barulho enquanto as outras aulas estão acontecendo, como o hip hop, a banda [...] Este desafio todo então é a questão, dos espaços [...]. (Coordenadora do PME no município, p. 6, 9)

Notamos neste desafio que o desejo da escola pesquisada em ampliar a oferta do tempo integral para todos os seus alunos, ficava detido na impossibilidade física de comportar turno e contraturno no mesmo espaço. Da mesma maneira, a arte/educação era diretamente afetada pela falta de espaços adequados, como uma sala acústica para que a banda pudesse ensaiar todos os dias e não somente às quartas-feiras, quando a escola tem conselho escolar e por isso o barulho do ensaio não interfere nas outras aulas.

Outro desafio que se destacou nesta investigação foi o uso do trabalho voluntário, devido à contradição encontrada diante do seu vínculo frágil com a escola

em contraposição à importância que assumem para a ampliação da educação que a mesma oferece. A declaração do monitor de grafite em sua entrevista transmite um pouco esta contradição:

... Ai que entra a parte do professor, tem que fazer com que o aluno aprenda de forma lúdica, brincando, que seja uma coisa interessante, acho que o objetivo basicamente é esse, então fica muita responsabilidade no professor para que o projeto ocorra da forma certa. Para acontecer sem motivo é só colocar uma pessoa qualquer para dar aula. A pessoa vai e faz o dela, com esse pensamento, “eu já fiz o meu”, [...]. Ai, seja o que Deus quiser, você não sabe o que vai acontecer depois. (p. 5)

Especialmente na área de artes, a pesquisa indicou que promover o seu ensino dentro de uma concepção contemporânea requer a presença de um professor habilitado, pois ampliar o universo cultural e artístico dos alunos não é uma tarefa fácil e requer investimento em pesquisa e formação para promover esta experiência de maneira construtiva. Assim, no caso da E.M. Alberto Torres, percebemos que existe esta preocupação, em que mesmo sendo voluntários, os monitores se definem como professores e procuram agir com compromisso. Porém, fatores como a falta de tempo e de ressarcimento, que este tipo de trabalho geralmente traz consigo, dificultam uma ação mais integrada ao planejamento pedagógico da escola e com a equipe do turno regular.

Destacamos ainda que, para a realização de uma tarefa tão importante e desafiadora é no mínimo desejável que estes monitores tenham um vínculo mais qualificado com a escola. A entrevista da coordenadora do PME na E.M. Alberto Torres nos indica esta questão:

Gostaria que o monitor tivesse uma ajuda de custo melhor, porque o incentivo você sabe é necessário em todas as fases da vida, em tudo que você faz, agora imagina isso na educação. O monitor recebe uma verba para o ressarcimento de suas despesas, com alimentação e transporte, mas ele poderia ser um pouco mais valorizado porque ele se dedica, [...]. mas esse ressarcimento poderia ser mais valorizado porque o trabalho é grande, é um trabalho com crianças de 7 anos até 13, 14 anos, é um trabalho que é diversificado lá no pensamento do monitor. Ele tem que ver o que pode aplicar para essa turma e para aquela, trabalha com uma gama de crianças de vários níveis sociais e a maioria delas é um público muito carente, existe toda uma paciência. Quando você fala em voluntariado fica pensando “estou ali porque quero” sim, estou ali porque eu quero, mas o trabalho é um trabalho muito intenso, é um trabalho às vezes de psicólogo, é um trabalho muitas das vezes até de pai e mãe [...]. (p. 9)

Por outro lado, as possibilidades com que nos deparamos se mostraram associadas à oferta de novas experiências para os alunos, que passaram a ter, a partir do PME, o contato diário com atividades que antes eram mais restritas em seu cotidiano. Estas experiências ao se associarem ao desenvolvimento do aluno em seus aspectos sociais e afetivos acabaram contribuindo para que se conectassem com a escola de uma nova forma, criando um ambiente favorável à aprendizagem. Ressaltamos, neste sentido, que atualmente diferentes áreas têm fortalecido a compreensão de que sem afetividade não há aprendizagem e o PME foi percebido no campo pesquisado como um Programa que fortaleceu os vínculos entre alunos e escola.

Neste sentido, percebemos que mesmo diante do desafio para a adequação dos espaços na ampliação do tempo, o fato de o aluno estar dentro do espaço escolar foi um diferencial para que o PME estivesse mais integrado com a escola como um todo. Especialmente no que tange à centralidade da escola na coordenação daquelas atividades, para que elas estivessem orientadas aos seus interesses.

Outro aspecto levantado neste trabalho foi que mesmo diante de todas as limitações, o PME foi considerado, pelos sujeitos pesquisados, importante para aquela comunidade escolar e compreendido como uma oportunidade para os alunos terem acesso a oportunidades educacionais, valorizadas no seu desenvolvimento pedagógico e consequente melhoria na aprendizagem.

Especialmente na área de Artes, que há décadas luta pelo reconhecimento do seu espaço no desenvolvimento do aluno e no currículo escolar, percebemos que o PME permitiu àquela escola ampliar o tempo em que o aluno estava em contato com a mesma. Este tempo a mais, dedicado às Artes, seja sob a concepção de desenvolvimento, ensino ou atividade, foi percebido como necessário para que esta área se potencializasse nesta escola e se fortalecesse diante de sua comunidade.

Consideramos, ainda, que uma das maiores contribuições desta pesquisa se fez associar à delimitação e fortalecimento dos aspectos necessários às escolas na oferta da ampliação de sua jornada. Esta é uma realidade premente na educação brasileira, cuja efetivação terá que ter por base políticas públicas que permitam que a educação integral se amplie para além das iniciativas de escolas-piloto, restritas a municípios ou estados, e que dificilmente serão suficientes para cumprirem a meta que está sendo indicada no PL para o novo PNE (2011 – 2020) de 50% das escolas em tempo integral.

Vale destacar que na escola E.M. Alberto Torres, o PME foi colocado em prática a partir de um grande envolvimento dos sujeitos pesquisados na sua execução, sendo

que suas limitações, enquanto Programa indutor, o colocaram em um lugar que não se mostrou suficiente para atender às demandas da escola, como exemplificados nos desafios anteriores e que, por sua vez, também não foram atendidos pelo município na forma da contrapartida esperada. É neste sentido, que compreendemos que experiências como a pesquisada podem indicar algumas demandas que precisam ser consideradas na almejada transição do PME para políticas de Estado relacionadas à escola pública de educação integral em tempo integral.

Observamos ainda que, como analisado no Capítulo 4, a falta de espaços qualificados para a ampliação do tempo – destacamos que na escola pesquisada isto poderia ser minimizado com a construção de apenas uma sala acústica onde pudessem ser realizadas as atividades de arte/educação – e a falta de uma equipe profissional permanente para a oferta do contraturno, influenciaram a percepção dos sujeitos pesquisados acerca da educação integral e da arte/educação.

Considerando que as concepções influenciam e são influenciadas por suas condições materiais e por aqueles sujeitos que as colocam em prática, esta investigação trouxe à tona algumas construções históricas e políticas que contribuíram na constituição da proposta de educação integral e de arte/educação presentes no PME e, conseqüentemente, presentes na escola observada.

Compreendemos assim que, apesar destas duas propostas terem sido fortalecidas no Brasil desde o movimento escolanovista e partirem de uma perspectiva avançada de educação – que abrange o homem em sua multidimensionalidade e faz uso de diferentes práticas e meios para desenvolvê-lo – tanto a arte/educação quanto a educação integral estão diretamente relacionadas à sociedade a que se destinam e que, neste sentido, o contexto social em que o PME se encontra inserido resulta em desafios na sua execução, que limita de certa forma suas concepções.

Uma educação comprometida com o pleno desenvolvimento do aluno, que permita o amplo acesso à produção histórica, científica, artística e cultural da humanidade, de maneira crítica e significativa, não se constitui tarefa fácil e requer amplo comprometimento e investimento, como nos adverte Anísio Teixeira:

Que enormes, pois, são as novas responsabilidades da escola: educar em invés de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis, preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro, ensinar a viver (...) em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares... Para essa finalidade, só um novo programa, um novo

método, um novo professor e uma nova escola podem bastar.”
(TEIXEIRA, 2006, p. 49)

A escola pesquisada contém em si muitos aspectos favoráveis à execução do PME, como uma gestão comprometida com sua organização e integração com o restante da escola e monitores com um vínculo afetivo e profissional com este espaço. No entanto, percebemos que estes aspectos não são suficientes para suprir a necessidade por mais espaços e professores, sendo necessária uma contrapartida maior do município.

Finalizamos esta pesquisa, desejando que o PME possa contribuir para a construção desta nova escola, desejada por Anísio Teixeira e outros tantos educadores, a qual necessita que a educação integral avance para a condição de política de Estado. Esperamos assim, que sendo o PME um programa indutor, de fato influencie na criação de políticas municipais e estaduais de educação, que possam, a partir da contribuição dos educadores pesquisados nesta dissertação e da necessidade de atender à demanda estabelecida em lei para a ampliação da jornada escolar, construir esta nova escola, regulamentando suas leis e financiamentos, investindo na formação de suas equipes e espaços, enfim, criando condições para que suas concepções, sujeitos e espaços se fortaleçam verdadeiramente.

6. REFERÊNCIAS

6.1. Referências Bibliográficas

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ARROYO, **O direito a tempo-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL J., Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012.

ANTUNES, A., PADILHA, R., **Educação cidadã, Educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, F. M. C. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. BARBOSA, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLO, L. **Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?** In: BARBOSA, A. M. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, p. 63-70, 2011.

BOMENY, H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

BRANDÃO, Z. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 97-108. 2009.

CABEZUDO, A. **Cidade educadora: uma proposta para os governos locais**. In: Cidade educadora: princípios e experiências. GADOTTI, PADILHA E CABEZUDO (orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

CANDAU, V. M. **Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo**; In: CANDAU, V. M. (org.), *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. Cadernos Cenpec: Educação Integral. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, p. 7-11, 2006.

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009a.

_____, **Notas sobre o conceito de educação integral**. In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo. COELHO, Lígia Martha C. Costa (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 41-52, 2009b.

_____. **Escola de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil**. In: COELHO, Lígia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, p. 43-60, 2002a.

_____. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002b.

CHAGAS, M., SILVA, R., SOUZA, S. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual**. In MOLL J. *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, p. 72-81, 2012.

CHAVES, M. **Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30**. In: COELHO, Lígia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, p. 43-60, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COELHO, Lígia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. C. **História(s) da educação integral**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a.

_____. PORTILHO, D. B. **Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas**. In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

CONDE, Cecília. **Ação Cultural nos CIEPs**. In: RIBEIRO, D. *O Novo Livro dos Cieps, Carta 15* [publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do senado], 1995.

COUTINHO, R. **A formação de professores de Arte.** In: BARBOSA, A. M. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, p. 153-160, 2011.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos.** Campinas: Papyrus, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio. **O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: UFMG, CD-Rom, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 32. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (orgs.) **Cidade Educadora: Princípios e experiências.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GOMES, Karina B. e NOGUEIRA, Sonia M. de A.. **Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas** In. Ensaio: aval. política pública. Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008.

GOLÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** In: Cadernos Cenpec: Educação Integral. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, p. 129-136, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente.** In: *Cadernos Cenpec: Educação Integral.* São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, p. 15-24, 2006.

_____. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola.** In: *Em Aberto.* Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAURICIO, L. V; RANGEL, C. **A pedagogia dos CIEPs.** In: RIBEIRO, D. O Novo Livro dos Cieps, Carta 15 [publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do senado], 1995.

_____. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral.** In: *Em Aberto,* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

_____. **Políticas públicas, tempo, escola.** In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MAZZOTTI, A. **Usos e abusos dos estudos de caso.** Cadernos de Pesquisas, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MENEZES, J. S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE.** In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____; FERREIRA, Suely. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLL, Jaqueline. **A construção da Educação Integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação.** (no prelo). 2011.

_____. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, A. **Ciep – Escola de formação de professores.** In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

NUNES, C. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil.** In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

PARO, V. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **V. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade.** In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

READ, H. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **O Novo Livro dos Cieps, Carta 15** [publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do senado], 1995.

_____. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIZZI, M. C. **Caminhos Metodológicos**. In: BARBOSA, A. M. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, p. 63-70, 2011.

ROSA, A.V.R. **Experiências de educação integral e(m) jornada ampliada no Brasil: privilegiando a discussão sobre espaços**. In. *Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola*, Nova Iguaçu, RJ. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO-RJ, 2009.

RUA, M. G. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**, In. RUA, Maria das Graças, e CARVALHO, Maria Isabel Valadão (orgs). *O Estudo da política. Tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo, 15. Brasília, 1998.

SABOYA, M.G.F. **Programa Mais Educação – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares**. Rio de Janeiro: UNIRIO, Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO-RJ, 2012.

TEIXEIRA, A. **A Escola Parque da Bahia**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

_____. **Por que “escola nova?”**. Bahia: Livr. E Typografia do Comércio, 1930.

_____. **Educação e o mundo moderno**, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, H. A. N.; PIMENTEL, L. G. **Ensino de Arte: fronteiras entre o formal e o não-formal**. In: XXII Congresso da Federação Brasileira de arte/educadores (CONFAEB), 2012, São Paulo. *Anais do XXII CONFAEB: corpos em trânsito*. São Paulo: Unesp - Instituto de Artes, 2012

TOURINHO, I. **Transformações no ensino de artes: algumas questões para reflexão conjunta**. In: BARBOSA, A. M. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, p. 27-34, 2011.

6.2 Referências Documentais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1998. Disponível em www.planalto.gov.br, Acesso em de maio de 2011.

_____. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. 1ed. – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2008.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DF, 1961

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**: Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. DF, 1971

_____, **Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990:** Dispões sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. DF, 1990

_____. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. **Lei 11.494/2007**, de 20 de junho de 2007a. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o Art. 60 do ADCT; altera a Lei 10.195/2001, revoga dispositivos das Leis 9.424/1996, 10.880/2004 e 10.845/2004.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul 1990.

_____. **Decreto Nº. 6.094**, de 24 de Abril de 2007b: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm, Acesso em 29 de agosto de 2011.

_____. **Decreto Nº. 6.253**, de 13 de Novembro de 2007c: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm, Acesso em 02 de agosto de 2011

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei 10.172, Brasília, 2001. 148 n

_____, MEC. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral**, no exercício de 2011, Brasília, DF, 2011a.

_____, MEC. **Série Mais Educação: Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**, SEB/MEC, 2011b.

_____. **Decreto nº 7.083**, de 27 de Janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União Brasília. Brasília, D.F, 2010.

_____, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte** , Brasília, DF, MEC, 1997.

_____, MEC. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007d

_____, MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.** Brasília, DF: MEC, 2007e

_____, MEC. **Programa Mais Educação – Manual Passo a Passo.** Brasília, DF, 2011c.

_____, MEC. **Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

_____, MEC. **Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Macrocampo Cultura e Artes**, SECAD/MEC, s/d.

_____, MEC. **Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Territórios Educativos**, SECAD/MEC, s/d.

_____, **Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro: estudos socioeconômicos dos municípios do estado do Rio de Janeiro**, 2011

DATASUS, **Projeção Intercensitária de 2012 para o Município de Niterói**. 2012a

INEP, **dados de IDEB de Niterói**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=29887>. 2013a

FME – **Histórico da Fundação Municipal de Educação de Niterói**. Disponível em <http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/historico/>. 2013a

SME, Dados fornecidos pela Secretaria de Educação Municipal de Niterói. 2012a

SME, **Relatório do Programa Mais Educação de Julho de 2012**. 2012b

ONU, **Atlas do Desenvolvimento Humano**. Disponível em http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2003.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2003. 2003

ONU, **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011**. Disponível em http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Complete.pdf. 2011

6.3. Referências Eletrônicas

AICE. **Declaração de Barcelona**. In: Carta das Cidades Educadoras. Barcelona, 1990. Disponível em: <http://www.quintacidade.com/cartacidadeseducadoras.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

ARAÚJO, Anna Rita F. **Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas**. In. anped.org.br/32reuniao. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Res.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo** Texto publicado em: Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br/>. Acesso em 01 julho de 2012

_____. **Entrevista**. In. <http://tinaborges.blogspot.com.br/2009/04/o-que-e-arte-educacao-trecho-de.html> (entrevista Mae Barbosa) Acesso em 12 de maio de 2012

_____. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext. 1989. Acesso em 30 julho de 2012

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 de junho de 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios**. In. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 de abril de 2011.

DUARTE, Monica. **Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?**. In. Educação & Sociedade vol. 27 no. 97 Campinas Set./Dec. 2006. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000400010>. Acesso em 20 de março de 2012.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acessado em 14 de dezembro de 2012.

MICHAELIS DICIONÁRIO. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em 30 de setembro de 2012,

PONTES, Gilvania M. D. de. **Arte na educação: situando discursos sobre o ensino de arte** In. Anped. 34ªreunião em 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT24/GT24-932%20int.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2012

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. In. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, RJ: v.31, n.73, jan./mar. 1959, p. 78-84. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: fevereiro de 2012

SILVA, Everson Melquiades Araújo. ARAÚJO, Clarissa Martins. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Acesso em 28 de maio de 2011.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. ARAÚJO, Clarissa Martins. **A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento?** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf> Acesso em: 12 de maio de 2012

ANEXO I

ROTEIROS PARA ENTREVISTAS E OBSERVAÇÃO

A - Roteiro da Entrevista com a coordenadora do PME no município de Niterói.

- 1) Fale sobre o PME no município
- 2) Como você vê a educação integral que é desenvolvida pelo PME?
- 3) Como você vê a contribuição do macrocampo cultura e artes para a educação integral que é desenvolvida pelo PME?
- 4) Quais são os desafios e avanços que você destaca para o macrocampo cultura e artes?

B – Roteiro da Entrevista com a Professora Comunitária que coordena o PME na Escola Municipal Alberto Torres

- 1) Fale sobre o PME na escola Alberto Torres
- 2) Como você vê a educação integral que é desenvolvida pelo PME?
- 3) Como funcionam as oficinas do macrocampo cultura e artes?
- 4) De que forma você acha que elas contribuem para a educação integral promovida a partir do PME?
- 5) Quais são os desafios e avanços que você aponta para a arte/educação e para a educação integral no PME

C – Roteiro da Entrevista com os monitores que atuam no desenvolvimento do macrocampo Cultura e Artes

- 1) Fale sobre a sua oficina (como é a sua aula, faz algum planejamento, quais são os objetivos etc).
- 2) Como você vê **ou** o que você entende por a) educação integral e b) arte/educação
- 3) Quais são os desafios e conquistas que você destaca para a arte/educação e para a educação integral no PME?

D – Roteiro da Observação de Atividades

Quais são as atividades, como funcionam, quem oferece, quem participa, como é a dinâmica das aulas.

ANEXO II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA - SEMEDNI



UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA - SEMEDNI

Rio de Janeiro 12 de dezembro de 2012

Termo de Autorização

Autorizo Luisa Figueiredo do Amaral e Silva, mestranda do curso de pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, a usar o nome e a imagem da Escola Municipal Alberto Torres, localizada à Rua Prof. Ismael Coutinho, nº 88, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Educação integral e arte/educação: concepções e possibilidades no Programa Mais Educação”, sob a responsabilidade da orientadora Profª Dra. Janaína Specht da Silva Menezes

Esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Assinatura e carimbo

Maria Inês Azevedo de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação
Matrícula nº 238.122-6

ANEXO III
TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

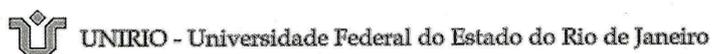
Termo de compromisso

Eu, Luisa Figueiredo do Amaral e Silva, identidade 12889795-6-DETRAN/RJ, residente à Rua Santa Rosa, 91/805, Santa Rosa, Niterói, vinculado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, comprometo-me a respeitar a rotina da E. M. Alberto Torres e a divulgar os resultados da pesquisa à SEMEDNI, bem como a escola em questão.

Atenciosamente,

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva

ANEXO IV
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA
COORDENADORA DO PME NO MUNICÍPIO



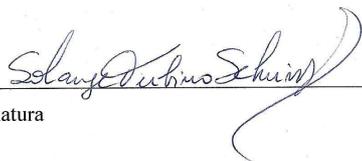
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Termo de autorização

Eu, Solange Tubino Schmitt,
autorizo a utilização da entrevista concedida à pesquisadora Luisa Figueiredo do Amaral e Silva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Educação integral e arte/educação: concepções e possibilidades no Programa Mais Educação”, sob a responsabilidade da orientadora Profª Dra. Janaína Specht da Silva Menezes. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Rio de Janeiro 05 de dezembro de 2012

Assinatura



ANEXO V

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA COORDENADORA DO PME NA ESCOLA



UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA

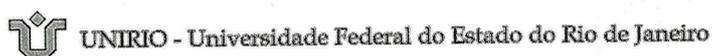
Termo de autorização

Eu, Lúcia Amaral,
autorizo a utilização da entrevista concedida à pesquisadora Luisa Figueiredo do Amaral e Silva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Educação integral e arte/educação: concepções e possibilidades no Programa Mais Educação”, sob a responsabilidade da orientadora Profª Dra. Janaína Specht da Silva Menezes. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Rio de Janeiro 06 de dezembro de 2012

Lúcia Amaral
Assinatura

ANEXO VI
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA
MONITOR DA OFICINA DE DANÇA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Termo de autorização

Eu, FERNANDO Luis DA SILVA P. Filho,
autorizo a utilização da entrevista concedida à pesquisadora Luisa Figueiredo do Amaral e Silva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Educação integral e arte/educação: concepções e possibilidades no Programa Mais Educação”, sob a responsabilidade da orientadora Profª Dra. Janaína Specht da Silva Menezes. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Rio de Janeiro, 29 de NOVEMBRO de 2012

FERNANDO LSP Filho

Assinatura

ANEXO VII
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA
MONITOR DA OFICINA DE GRAFITE



UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Termo de autorização

Eu, João Henrique Souza da Silva,
autorizo a utilização da entrevista concedida à pesquisadora Luisa Figueiredo do Amaral e Silva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Educação integral e arte/educação: concepções e possibilidades no Programa Mais Educação”, sob a responsabilidade da orientadora Profª Dra. Janaína Specht da Silva Menezes. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Rio de Janeiro 3 de dezembro de 2012

João Henrique S. da Silva
Assinatura

ANEXO VIII
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA
MONITOR DA OFICINA DE MÚSICA



UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Termo de autorização

Eu, Marcio José de Souza Compelo,
autorizo a utilização da entrevista concedida à pesquisadora Luisa Figueiredo do
Amaral e Silva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa de
dissertação intitulada “Educação integral e arte/educação: concepções e possibilidades
no Programa Mais Educação”, sob a responsabilidade da orientadora Profª Dra. Janaína
Specht da Silva Menezes. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do
trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para
este fim.

Rio de Janeiro 20 de novembro de 2012

Marcio José de Souza Compelo
Assinatura